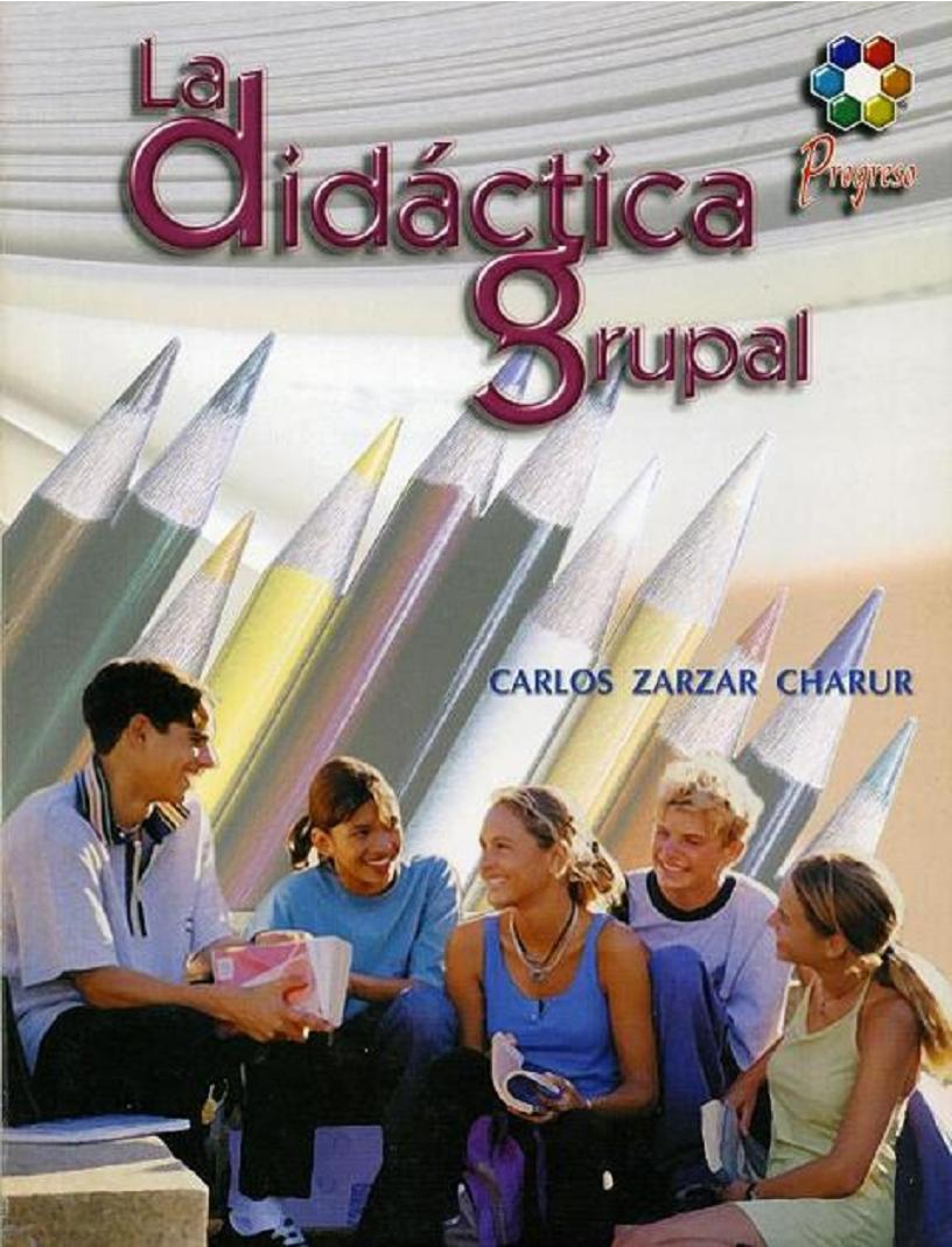

La didáctica grupal
Progreso
CARLOS ZARZAR CHARUR

LA DIDÁCTICA GRUPAL

CARLOS ZARZAR CHARUR

2001

LA DIDÁCTICA GRUPAL
CARLOS ZARZAR CHARUR
ÍNDICE

INTRODUCCION

A lo largo de casi 20 años de experiencias en programas de formación de profesores, sobre todo del nivel superior (Universidades, Normales y Tecnológicos), he venido generando una forma muy personal de pensar y de trabajar sobre la docencia y sobre la didáctica, a la que he denominado Didáctica Grupal.

Aunque esta forma de pensar es fruto de la experiencia teórico-práctica y del contacto con docentes de todo el País, reconozco tres grandes líneas de pensamiento a partir de las cuales he podido construir mi propio marco de referencia. No me atrevo a llamarlo marco teórico, porque no lo considero suficientemente elaborado, estructurado y fundamentado como para obtener ese estatus.

Estas tres líneas son las siguientes: la Psicología Humanista, la Escuela de Dinámica de Grupos y la Teoría de los Grupos Operativos.

Aunque a algunos les puedan parecer contrarias, y aun a veces contradictorias, yo reconozco en estas tres escuelas o corrientes la paternidad de muchos elementos que he incorporado en una síntesis personal, la cual me ha permitido desarrollar una metodología de trabajo muy particular, validada por la experiencia de muchos años en programas de formación de profesores de diversos tipos: desde cursos sueltos de actualización hasta Maestrías en Educación, pasando por Diplomados y Especialidades en Docencia.

En más de una ocasión, los profesores con que los que trabajo me han cuestionado acerca de los orígenes de mi propuesta didáctica. Estos cuestionamientos me permitieron hacer explícito lo que paso a exponer a continuación.

De 1975 a 1979, cursé, en la Universidad Iberoamericana de México, la Maestría en Orientación y Desarrollo Humano. Durante esos años me empapé de la Psicología Humanística, con autores tales como Rollo May, Víctor Frankl, Erick Fromm y, en especial, Carl Rogers. De este último, incursioné a fondo en su Teoría de la Psicoterapia Centrada en el Cliente y de la No-Directividad, así como en sus aplicaciones a otros campos, sobre todo al de la educación y la docencia. Estas aplicaciones se vieron enriquecidas con otras aportaciones como las de Juan Lafarga, Salvador Moreno y Ricardo Blanco.

Durante los años de 1976 y 1977, mientras terminaba los créditos de la Maestría, estuve a cargo del Departamento de Orientación Vocacional y Psicopedagógica del Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ahí tuve la oportunidad tanto de ir aplicando las teorías y las técnicas aprendidas en la Maestría, como de ir detectando sus limitaciones, no sólo en el ámbito personal, sino también en el institucional; limitaciones debidas, sobre todo, a la idiosincrasia y a la cultura del mexicano y al tipo de sistema educativo y de docencia imperante en nuestro país.

En 1978, tuve la oportunidad de ingresar al recién fundado Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, donde permanecí 12 años como profesor-investigador de tiempo completo. El área de investigación y docencia que estuve desarrollando durante esos años fue la del aprendizaje significativo en grupos.

Durante los primeros años del CISE, uno de los cursos de formación docente que se impartieron más veces fue el de Dinámica de grupos. Con el fin de profundizar en esta línea de trabajo, nos dedicamos a estudiar y analizar tanto las ideas originales de Kurt Lewin, como las aportaciones de varios de sus seguidores: Joseph Luft, Jean Maissonneuve, Klaus Antons, Bany y Johnson, Cirigliano y Villaverde, Raymond Hostie y otros. Durante esos años, tuvimos la oportunidad de conocer y experimentar un gran número de técnicas grupales y ejercicios vivenciales, y de aplicarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, a finales de la década de los años 70, se introdujo fuertemente en México la corriente de los Grupos Operativos; en el CISE se adoptó esa teoría como parte sustancial de los programas de formación de profesores. Durante varios años, estudiamos y analizamos a fondo los escritos de Enrique Pichon-Rivière, José Bleger y Armando Bauleo. Tuvimos la oportunidad de tener a este último en diversas ocasiones, como coordinador directo de experiencias de grupos operativos. Con el fin de comprender más a fondo las aportaciones teóricas de estos autores, nos dedicamos durante varios semestres a estudiar el psicoanálisis y los escritos de Sigmund Freud, a través de un seminario interno de investigación.

Estos son, pues, los tres antecedentes teóricos de la metodología que ahora presento como Didáctica Grupal.

En varias ocasiones, me han preguntado si mi propuesta de trabajo se ubica dentro de la Didáctica Crítica (así llamada, en contraposición a la

Didáctica Tradicional y a la corriente denominada Tecnología Educativa). A continuación reproduzco lo que acostumbro responder a esa pregunta.

Hasta el nombre mismo de la Didáctica Crítica me parece muy presuntuoso. Mucho más presuntuoso me parecería afirmar que yo me ubico dentro de esa corriente.

Por otro lado, yo prefiero dedicarme a construir opciones que contribuyan al mejoramiento de la práctica educativa, y dejar que sean otros lo que le pongan nombre (o etiqueten) lo que hago.

Si quieren ponerle algún nombre a la propuesta que ahora les presento, llámenla Didáctica Grupal. De esta manera, no me identificar n con ninguna de las escuelas o corrientes ya existentes. Además, es el nombre más adecuado, ya que es alrededor del trabajo grupal, y en función del mismo, que yo he incorporado diversas teorías y prácticas educativas.

En resumen: no me considero partidario o seguidor de ninguna corriente específica, aunque en mi propuesta incorporo muchos elementos de varias de ellas, los que he considerado son útiles para la práctica docente.

En esta obra, cuya estructura presento a continuación, se encuentran los aspectos fundamentales de esta Didáctica Grupal.

Est dividida en tres partes principales: la teoría, la práctica y las técnicas. En cada una de ellas se incluyen cuatro artículos. A manera de conclusión, se presenta un último artículo. Al final de la obra, se incluye una bibliografía sobre grupos y técnicas grupales.

Algunos de los artículos aquí presentados son reproducción, con las respectivas modificaciones y actualizaciones, de los originales publicados en otras obras (por ejemplo, La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, aparecido en Grupos de aprendizaje, Editorial Nueva Imagen, México, 1988). Los demás son aportaciones nuevas. Se optó por incluirlos todos aquí, con el fin de dar una visión integral de lo que es la Didáctica Grupal.

En el primer trabajo de la primera parte (¿Qué es la Didáctica Grupal?) se presenta una introducción teórica al concepto de Didáctica Grupal, en el que se define éste tanto en sí mismo como en contraposición a lo que no es esta Didáctica.

En el segundo trabajo de la primera parte (Tres teorías de grupos) se presentan con mayor detalle las tres corrientes a las que me referí más arriba.

En el tercer artículo (La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo) se explican los principales conceptos de la teoría de grupos: tarea, temática, técnica, dinámica, tarea explícita y tarea implícita, lo manifiesto y lo latente, y los momentos grupales de pretarea, tarea y proyecto.

En el cuarto trabajo (Características de los grupos efectivos), se presentan las 11 características que poseen los grupos que trabajan de una manera efectiva.

En el quinto artículo (La regla de oro del coordinador) se explican los cinco aspectos básicos en que se debe fijar el coordinador de grupos.

La segunda parte de la obra est orientada a la práctica de la coordinación. En el primer artículo (Maneras de trabajar un tema en grupos), se presenta un gran número de ideas acerca de posibles maneras de trabajar, de manera grupal, diferentes temas en la clase.

En el segundo trabajo (Reflexiones de un coordinador: la experiencia interna) explicito lo que voy pensando mientras trabajo con un grupo.

En el tercer artículo (Cómo coordino un grupo de aprendizaje), explico en qué cosas me voy fijando, como las más importantes, a lo largo del trabajo de coordinación.

En el cuarto trabajo (Los errores más comunes del coordinador de grupos de aprendizaje), se presentan aquellas fallas en que más frecuentemente incurren los profesores cuando est n aprendiendo a coordinar grupos de aprendizaje.

Por último, en el quinto artículo (Criterios para evaluar a un coordinador de grupos), se presenta una guía para evaluar el trabajo de un coordinador.

A manera de conclusión, se presenta un escrito muy breve, en el que se compara la coordinación de un grupo con el hecho de hacer un viaje por carretera.

Al final del libro, se presenta una amplia bibliografía sobre grupos y sobre técnicas grupales. En ella, el lector interesado podrá encontrar referencias tanto a libros clásicos como a literatura más actualizada.

Dedico esta obra al magisterio de nuestro País, no como una teoría completamente terminada, sino como una propuesta de trabajo que est en proceso de irse construyendo. Espero que les sea de utilidad para su práctica docente, y que, de esta manera, se mejore la formación que estamos proporcionando a nuestros alumnos.

1.- ¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA GRUPAL?

INTRODUCCIÓN

La didáctica es la rama de la pedagogía que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su raíz etimológica, proviene del griego dídaxis, que significa el arte de enseñar.

El didacta es el que enseña, y el discípulo es el que aprende. El autodidacta es el que se enseña a sí mismo. Ser didáctico significa estar orientado a la enseñanza. Y la enseñanza tiene como objetivo el aprendizaje. De aquí que siempre unamos estos dos aspectos y hablemos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de la historia, ha habido muchas formas de diseñar y conducir este proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, ha habido muchas maneras de concebir, entender y explicar lo que sucede a lo largo de este proceso.

En su libro sobre *La operatividad de la didáctica*, Margarita Pansza, Porfirio Morán y Esther Carolina Pérez dividen estas formas de entender la didáctica en tres grandes líneas o corrientes: la Didáctica Tradicional, la Tecnología Educativa y la Didáctica Crítica.

A menudo, en los cursos de formación docente que imparto, me han preguntado en cual de estas líneas se ubica la propuesta que les presento a los profesores. Mi respuesta es muy clara: en ninguna de ellas, por lo menos no de manera ortodoxa.

En lo personal, considero que todas las tradiciones educativas, así como todas las formas de concebir, diseñar e instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, han tenido algo o mucho de positivo, así como algo o mucho de negativo. Por eso, la manera de avanzar en la construcción de este campo de estudio no es mediante un rompimiento total con las antiguas formas, sino precisamente mediante la recuperación de los elementos valiosos de cada una de ellas.

Sin embargo, ante la insistencia de "ponerle algún nombre" a la propuesta que presento a los profesores, decidí utilizar el término de Didáctica Grupal, ya que en él se encierra el elemento fundamental de esta propuesta: la utilización del trabajo grupal, para el desarrollo e instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las páginas que siguen, explicaré en qué consiste la Didáctica Grupal. La exposición se dividirá en dos partes. En la primera, presentaré los principales equívocos en los que se puede caer al tratar de entender esta propuesta; es decir, empezaré presentando lo que no es la Didáctica Grupal, para de ahí pasar a explicar, en la segunda parte, lo que sí es esta Didáctica.

1.- ¿QUÉ NO ES LA DIDÁCTICA GRUPAL?

Existen dos equívocos principales en cuanto a la forma de entender la Didáctica Grupal: uno teórico y otro práctico. A continuación se procede a explicar estos dos malos entendidos.

1.1- La Didáctica Grupal y las técnicas grupales

Desde el punto de vista teórico, el principal equívoco cuando se escucha hablar de la Didáctica Grupal es pensar que ésta consiste en el uso de técnicas grupales. Por eso, conviene aclarar desde un principio que la Didáctica Grupal no son las técnicas grupales.

Ciertamente, la Didáctica Grupal utiliza la dinámica del grupo para el logro más efectivo de los objetivos de aprendizaje; pero una cosa es la dinámica del grupo y otra las técnicas grupales. Se trata de dos conceptos y de dos realidades totalmente diferentes, aunque pueden estar estrechamente entrelazadas; de aquí que se les confunda muy fácilmente.

Por una parte, al hablar de la dinámica del grupo nos referimos al conjunto de fuerzas, internas y externas, conscientes e inconscientes, individuales y colectivas, que explican el movimiento de un grupo, su dirección u orientación, su velocidad y profundidad. Asimismo, la dinámica de grupo explica la red de interacciones que constituyen la estructura interna del grupo.

Fue Kurt Lewin quien acuñó el término de dinámica de grupos, el cual fue extraído del campo de la física, en donde la dinámica es la rama de la ciencia que explica las leyes del movimiento. Al aplicarlo a los grupos humanos, Lewin quiso incluir en él las leyes que explican el movimiento de estos grupos.

Por otro lado, cuando hablamos de una técnica grupal, nos referimos a un procedimiento o conjunto de pasos, ya probados y sistematizados, y orientados o encaminados a conseguir un objetivo particular.

Existe un gran número de técnicas grupales, las cuales se pueden dividir en dos tipos: las que están centradas en la tarea y las que están centradas en el grupo.

Las técnicas centradas en la tarea se llaman así porque su objetivo es ayudar al grupo a organizarse y trabajar mejor en función del logro de los objetivos explícitos que se ha planteado como meta. En cambio, las técnicas centradas en el grupo tienen como objetivo general ayudar al grupo a mejorar sus procesos de interacción, comunicación, coordinación y capacidad de trabajo en equipo; es decir, se orientan más a los aspectos implícitos de la tarea.

A estas técnicas centradas en el grupo se les suele llamar, equivocadamente, "dinámicas grupales". Cuando algunos profesores dicen que "van a aplicar una dinámica grupal", en realidad lo que quieren decir es que van a aplicar una técnica de dinámica de grupos. Es tan generalizado este equívoco, que los mismos alumnos, cuando no quieren tener la clase programada, le piden al profesor "que les ponga una dinámica".

Sea cual sea el tipo de técnica (centrada en la tarea o en el grupo), cada una de ellas está constituida por una serie de pasos o procedimientos, debidamente sistematizados. Además, cada técnica tiene un nombre propio (por ejemplo, la técnica de la Rejilla, la del Concordar-Discordar, la de Jerarquización, la de los Caballos, la de los Cuadrados, la Mesa Redonda, el Philips 6-6, el Panel, etc.). Este hecho refuerza la

idea de que cada técnica esta orientada a un objetivo específico y, para lograrlo, sigue una serie de pasos ya probados y comprobados. Lo cual no quiere decir que la persona que las utilice no las pueda modificar para adaptarlas a la situación particular del grupo con el que esté trabajando.

La aplicación de una técnica grupal puede influir en la dinámica del grupo, ya sea positiva o negativamente. Una técnica mal utilizada, o aplicada en un momento no propicio, puede detener la buena marcha del grupo; mientras que una técnica adecuada, bien manejada, y utilizada en el momento preciso, puede contribuir a acelerar los procesos grupales.

No es lo mismo, pues, la dinámica de los grupos que las técnicas grupales, como tampoco es lo mismo la Didáctica Grupal que las técnicas grupales. En la Didáctica Grupal se aprovecha la dinámica del grupo, su potencialidad, y para eso se trabaja continuamente en grupo, aunque no necesariamente mediante técnicas grupales.

Por ejemplo, la organización de algún evento (la puesta en escena de una obra de teatro, una exposición de trabajos finales, una reunión académica tipo congreso, etc.), implica el trabajo en equipo de todo el grupo de clase; y para llevar a cabo esta actividad, no se requiere necesariamente "aplicar" ninguna técnica grupal.

1.2- Equívocos prácticos

Con base en la anterior explicación teórica, es posible detectar lo que en la práctica no es la Didáctica Grupal. En el ámbito magisterial (igual que en otros ambientes de trabajo), es común que, después de asistir a un curso sobre determinado tema, todos los profesores empiecen a utilizar los conceptos ahí aprendidos, por lo menos en su discurso diario, aunque en la práctica todo siga igual.

Por ejemplo, después de tomar un curso sobre Grupos Operativos en la Enseñanza, muchos profesores afirman que sus grupos de clase son grupos operativos, aunque los sigan manejando de la misma manera que lo hacían antes. Después de tomar un curso sobre Vigotsky, muchos profesores afirman que ellos son constructivistas, aunque sigan dando sus clases de la misma manera que antes. Después de tomar un curso sobre Habilidades Básicas para la Docencia, muchos profesores dicen que empiezan su curso con un Encuadre, aunque lo sigan iniciando de la misma manera como lo hacían antes.

De la misma forma, cuando toman un curso sobre Didáctica Grupal, o leen o escuchan hablar sobre esta nueva didáctica, existe en los profesores la tendencia a afirmar que ellos están utilizando la Didáctica Grupal, aunque sigan trabajando con sus grupos de la misma manera que lo hacían antes.

En la práctica, hemos encontrado cuatro casos en los que los profesores afirman que utilizan la Didáctica Grupal, pero de hecho no es así.

A continuación se describen estos cuatro casos.

1.2.1- Profesores a la moda

Hay profesores que continúan estableciendo una relación autoritaria y verticalista con sus alumnos, que siguen utilizando la exposición como principal herramienta (si no es que única) del proceso de enseñanza-aprendizaje; pero que, de vez en cuando, aplican alguna técnica grupal, más con el fin de ser populares con sus alumnos y de salir bien evaluados al final del curso, que porque estén convencidos de las bondades del trabajo grupal. Por el hecho de aplicar alguna técnica grupal de vez en cuando, afirman que están siguiendo o utilizando la Didáctica Grupal. Lo cual no es cierto.

1.2.2- Profesores con "tecnicitis"

Hay otros profesores a los que les encanta utilizar técnicas grupales, y que sienten la imperiosa necesidad de aplicar alguna de ellas en todas sus clases. "Tengo clase, y todavía no sé qué técnica les voy a aplicar", he escuchado decir a algún profesor. A estos profesores los atacó el virus de la "tecnicitis". Tampoco ellos están utilizando la Didáctica Grupal, aunque no haya clase en la que no apliquen alguna técnica grupal.

Las técnicas son una herramienta, y se deben utilizar con un fin específico, no por el simple hecho de usarlas. Ese fin específico debe estar definido y concretado en los objetivos de aprendizaje (tanto informativos como formativos), que es el punto donde empieza la Didáctica Grupal. El ubicarse o no dentro de la Didáctica Grupal no depende, pues, del número de técnicas grupales que se utilicen en clase.

1.2.3- Profesores abrumados por el programa

A otros profesores les llama la atención la Didáctica Grupal, le ven algunos beneficios, y están dispuestos a intentar trabajar con ella. Empiezan su semestre realizando un buen Encuadre y organizando al grupo para trabajar su materia. Durante el primer y segundo meses, hacen trabajo grupal para ir estudiando, analizando, discutiendo y profundizando en los temas propios de su materia. Pero entonces se comparan con otros profesores y otros grupos, y ven que ellos van retrasados en cuanto a los temas del programa establecido. Se dan cuenta de que la Didáctica Grupal utiliza de otra manera el tiempo de clase, y que eso los retrasa en cuanto a la velocidad con que "deberían" ir viendo los temas del programa (el cual muchas veces no es más que un temario). Entonces regresan a las formas antiguas de trabajar la clase, es decir, a la exposición magisterial, ya que mediante ella se pueden "ir viendo" todos los temas programados, rápidamente, aunque los alumnos no los entiendan y mucho menos aprendan algo a partir de ellos.

Estos profesores tampoco están utilizando la Didáctica Grupal, ya que, para hacerlo, hay que estar convencido de los beneficios que trae en cuanto al logro de los objetivos formativos de aprendizaje.

Los mal llamados "programas de estudio" (que más bien deberían llamarse temarios), cuando están excesivamente cargados de temas, cuando ningún profesor los puede cambiar o modificar en función de su experiencia y de las características de su grupo, constituyen uno de los principales enemigos del aprendizaje significativo. Porque el profesor se orienta a "cumplir el programa", simplemente por el hecho de cum-

plirlo, sin importar si los alumnos están aprendiendo algo significativo (no memorístico) a partir del estudio de esos temas.

1.2.4- Profesores que no preparan su clase

Por último, un cuarto tipo de profesores está constituido por aquéllos que no tienen tiempo para preparar sus clases, ya sea porque son profesionistas que imparten sólo una clase de vez en cuando; o porque están dedicados de tiempo completo a la docencia, pero tienen un excesivo número de horas de clase frente a grupo.

Algunos de estos profesores han encontrado en las técnicas grupales una forma de ocultar o disfrazar su falta de preparación de las clases. Al inicio del semestre organizan al grupo en equipos de trabajo, los cuales van exponiendo los diferentes temas del programa, a lo largo del resto del semestre. Por su falta de experiencia, la mayoría de las exposiciones de los alumnos presentan grandes deficiencias, lo que provoca que ni ellos ni sus compañeros aprendan mucho sobre los temas que "se están viendo en clase".

Esto tampoco es la Didáctica Grupal, ya que en ésta, las técnicas grupales son únicamente un medio, un instrumento o una herramienta, que el coordinador utiliza en función del mejor logro de los objetivos de aprendizaje planteados, tanto los informativos como los formativos.

La Didáctica Grupal no consiste, pues, en ninguna de estas concepciones teóricas o actitudes prácticas. Pero entonces, ¿qué es o en qué consiste la Didáctica Grupal?

2.- ¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA GRUPAL?

La Didáctica Grupal es un enfoque, una mentalidad, una forma de concebir, entender, explicar, diseñar, instrumentar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se pone especial énfasis en la utilización de la dinámica del grupo para el logro más efectivo de los objetivos de aprendizaje.

Siguiendo de nuevo a Margarita Pansza, podemos afirmar que son cuatro los elementos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje: los objetivos de aprendizaje, los contenidos informativos, las actividades de aprendizaje y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes logrados. La manera de concebir y manejar estos cuatro elementos es lo que define el tipo de didáctica que utiliza en la práctica cada profesor.

En la Didáctica Grupal, estos cuatro elementos se conciben y manejan de una manera particular, que la distingue de otras teorías didácticas. Y aunque la Didáctica Grupal presenta diferencias con relación a los cuatro elementos, su característica específica es la utilización de la dinámica del grupo de clase, para el logro más efectivo de los objetivos de aprendizaje.

A su vez, la manera como la Didáctica Grupal concibe y maneja estos cuatro elementos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje está fundamentada en una visión específica de la educación en general y de la docencia en particular. De esta concepción general o filosofía educativa se desprenden o deducen las ideas más particula-

res acerca de los objetivos de aprendizaje, del manejo de la información, de las actividades de aprendizaje y de la manera de evaluarlos.

Pasemos, pues, a explicar la filosofía educativa que está a la base de la Didáctica Grupal, para posteriormente exponer la manera como esta didáctica concibe y maneja los cuatro elementos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1- Filosofía educativa

La misión fundamental de las instituciones educativas es lograr la formación integral de sus alumnos. Ésta es su razón de ser, lo que le da sentido a su existencia.

La formación que el alumno consiga en la escuela está constituida por el conjunto de aprendizajes significativos que éste haya adquirido a lo largo de sus estudios. Si adquirió un gran número de aprendizajes significativos, saldrá con una buena formación; si sus aprendizajes significativos fueron pocos, egresará con una formación deficiente.

El aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje de tipo memorístico, de información que se retiene únicamente para presentar el examen y se olvida a los pocos días o semana.

Los aprendizajes significativos se orientan, sobre todo, a la adquisición de métodos y hábitos de trabajo, de lenguajes, de habilidades o capacidades intelectuales, de destrezas físicas o motoras, de hábitos, de actitudes y de valores positivos y constructivos. Por ejemplo, el aprender a exponer en clase, con todo lo que esto implica, constituye un aprendizaje formativo y significativo. Lo mismo podemos decir del aprender a investigar, a leer, a redactar, a argumentar, a trabajar en equipo, a buscar siempre su superación personal y profesional, a preocuparse por los demás, etc.

La función principal del profesor no es únicamente exponer o explicar la información propia del curso, sino sobre todo contribuir a que el alumno adquiera el mayor número posible de estos aprendizajes significativos y, de esta manera, contribuir a su formación integral. Cada materia o asignatura puede o debe propiciar la adquisición de determinados aprendizajes significativos, los cuales se deben plasmar en los objetivos formativos de aprendizaje, como veremos más adelante.

Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene sentido, sino en función de los aprendizajes significativos o formativos que a partir de él puedan obtener los alumnos. La enseñanza no es sino un medio necesario para lograr ese aprendizaje.

Con base en estas ideas generales, procedamos ahora a analizar los cuatro elementos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la manera como los entiende y maneja la Didáctica Grupal.

2.2- Los objetivos de aprendizaje

Si el objetivo central de la docencia (y de las instituciones educativas) es que el alumno adquiera el mayor número posible de aprendizajes significativos y, a través de

ellos, una buena formación; la primer pregunta que se debe hacer el profesor es acerca de lo que el alumno debe aprender en la materia que imparte, es decir, acerca de los objetivos de aprendizaje que se debe proponer para esa materia.

¿Cuál es el sentido de estudiar geografía? ¿Qué deben aprender los alumnos cuando estudian geografía? ¿Cuál es el sentido de estudiar matemáticas? ¿Qué deben aprender los alumnos cuando estudian matemáticas? ¿Cuál es el sentido de estudiar química? ¿Qué deben aprender los alumnos cuando estudian química? ¿Cuál es el sentido de estudiar español? ¿Qué deben aprender los alumnos cuando estudian español? Y así de todas las demás materias o asignaturas que se imparten en la escuela.

Uno de los errores más comunes de los profesores es nunca plantearse los objetivos de aprendizaje de su curso, o hacerlo simplemente como un requisito formal, para llenar el formato que les exige el coordinador académico.

Para muchos profesores, su función consiste en "dar clase", y dar la clase se reduce a exponer, con el fin de "ver todos los temas del programa"; se reduce a explicar todos los puntos del temario, sin importar qué entiendan, capten o aprendan los alumnos.

Ciertamente, es necesario ver información en clase, pero la información no es un fin en sí misma, sino un medio para que el alumno aprenda de manera significativa. Una cosa es "lo que se ve en clase", y otra muy distinta es "lo que se aprende en clase". ¿Qué es, pues, lo que el alumno debe aprender en esta materia?

Los objetivos de aprendizaje son de dos tipos: informativos y formativos. Los objetivos informativos se refieren al conocimiento, comprensión y manejo de la información propia del curso; mientras que los objetivos formativos se refieren a la adquisición y/o desarrollo de métodos y hábitos de trabajo, lenguajes, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Así pues, para definir los objetivos informativos de aprendizaje, el profesor debe responder estas preguntas:

- ¿Qué debe conocer el alumno en este curso? Aquí es en donde, en todo caso, puede entrar el temario del curso: es la información con la que el alumno debe entrar en contacto, de alguna manera (no forzosamente a partir de la exposición del profesor).
- ¿Qué debe comprender el alumno en este curso? ¿Cuáles son los aspectos sustanciales del mismo, en los que el alumno debe profundizar para comprenderlos en toda su extensión?
- ¿De qué manera el alumno debe manejar los conceptos vistos? ¿Qué tipo de problemas debe poder solucionar a partir de la información conocida y comprendida? ¿A qué situaciones particulares debe poder aplicar o transferir esa información estudiada?

Por otro lado, para definir los objetivos formativos de aprendizaje de esa materia, el profesor se debe responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué métodos y hábitos de trabajo debe adquirir el alumno mientras ve esta información?
- ¿Qué lenguajes puede aprender y/o desarrollar más?

- ¿Qué habilidades o capacidades intelectuales debe desarrollar y demostrar a lo largo de este curso?
- ¿Qué destrezas físicas o motoras debe adquirir o desarrollar?
- ¿Qué actitudes y qué valores positivos puede contribuir a desarrollar en ellos este curso?

Más arriba afirmamos que la Didáctica Grupal empieza por los objetivos de aprendizaje. En este sentido, los objetivos son algo que hay que alcanzar, y constituyen el fin o la meta a la que el profesor debe dirigir todos sus esfuerzos. La utilización de la dinámica del grupo de clase, mediante el trabajo grupal, constituye una de las principales herramientas para el logro de estos objetivos de aprendizaje, tanto los informativos como los formativos.

En otra obra (*Habilidades básicas para la docencia*, Editorial Patria, México, 1997) se explica con mayor detalle lo relacionado con los objetivos de aprendizaje. Pasemos ahora a analizar la manera como en la Didáctica Grupal se conciben y manejan los contenidos informativos.

2.3- Los contenidos informativos

A partir de lo explicado hasta el momento, es posible relativizar el valor de los contenidos informativos, ya que no constituyen un fin en sí mismos, sino que son un medio para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Si en la escuela se estudia y analiza mucha información, es por tres objetivos o propósitos principales:

- El estudio de la información representa la mejor oportunidad para que el alumno adquiera o desarrolle métodos y hábitos de trabajo, lenguajes, habilidades y destrezas, actitudes y valores. Estos últimos aprendizajes son los más formativos.
- La mayor parte de la información que el alumno estudia en la escuela se le olvidará, pero un pequeño porcentaje de ella se le quedará grabada en su memoria, y le servirá para resolver los problemas con que se enfrente en su vida personal y/o profesional. Es sobre todo este tipo de información la que conservamos en nuestra memoria inmediata.
- Aunque el alumno olvide la mayor parte de la información estudiada en la escuela, el haberla visto le proporciona una cultura general propia de una persona educada.

Además, cuando posteriormente requiera alguna información específica, recordará que alguna vez la vio en la escuela, y sabrá dónde buscarla y encontrarla.

En caso de que no la haya visto en la escuela, pero haya adquirido otros aprendizajes de tipo formativo, podrá investigarla por su cuenta, encontrarla, leerla, entenderla y utilizarla para resolver las situaciones que se le presenten.

Sabiendo, pues, por un lado, qué información debe conocer el alumno, cuál debe comprender a fondo y cuál debe saber manejar y utilizar; y por otro lado, sabiendo que la información es un medio para lograr que el alumno adquiera aprendizajes formativos; entonces (y sólo entonces) el profesor se dedica a elaborar el temario de su curso, a definir los contenidos informativos que se deben estudiar en clase.

En este proceso es necesario distinguir tres momentos diferentes: la definición de los temas, la selección del material de apoyo y la definición de las diferentes maneras de lograr que los alumnos entren en contacto con esa información. En el siguiente apartado (relativo a las actividades de aprendizaje) se verá lo que constituye un cuarto momento en relación con la información, que es la definición de la o las maneras como el alumno trabajará sobre esa información.

2.3.1- Definición de los temas a ver en el curso

Es lo que la mayoría de los profesores conocen como el temario del curso.

A este respecto, conviene empezar aclarando algunos errores que se presentan comúnmente entre los profesores.

En primer lugar, hay que recordar que no es lo mismo un temario que un programa. El programa incluye, como primer punto y fundamental, la definición de los objetivos de aprendizaje; además, incluye otros elementos como la ubicación de la materia en el Plan de Estudios, la metodología de trabajo que se seguirá, los criterios de evaluación del curso y, por último, los contenidos que se estudian en el mismo. El temario debe ir en el programa del curso, pero no lo agota.

En segundo lugar, que muchos profesores no definen un temario propio de su curso, sino que más bien seleccionan un libro de texto que hay que seguir. El índice de ese libro constituye el temario. Esto es un error, porque un libro tiene como objetivo "dar a conocer" cierta información, mientras que un curso tiene como objetivo lograr que los alumnos adquieran aprendizajes significativos a partir del análisis de la información. De hecho, muchos profesores sienten esta diferencia, y la expresan cuando indican que un libro de texto es bueno para ciertos aspectos, pero no los satisface en otros. El índice de un libro de texto sigue un orden que puede ser adecuado a su finalidad, pero que tal vez no es el mejor para un curso escolarizado.

En tercer lugar, que algunos profesores, cuando se dedican a elaborar el temario de su curso, piensan que, mientras más temas incluyan en el mismo, éste será mejor. Hemos visto "programas" (léase temarios) de hasta doce páginas repletas de temas, subtemas y subsubtemas; y esto, para una materia que se imparte dos veces a la semana, en clases de 45 minutos, durante un semestre. Si se tuvieran todas las clases del semestre (cosa que raramente sucede), si las clases empezaran y terminaran a la hora indicada (cosa que tampoco sucede) y si no se dedicara ninguna sesión a la aplicación de exámenes; entonces el profesor de ese curso tendría que dedicarle no más de cinco minutos a cada tema, para poder "verlos" todos durante el semestre.

Parece que algunos profesores piensan que su materia es la única que el alumno estudiará durante la carrera (o durante la primaria, la secundaria o la preparatoria), y quieren que durante ella vean todo la que hay que ver o conocer sobre el tema. El

resultado, además de temarios demasiado repletos de temas, es que éstos se repiten constantemente en materias de la misma área o secuenciadas. Un ejemplo típico de esto lo constituyen los libros de texto de la materia de Español. Si se comparan los libros de Español de quinto y sexto de primaria, con los que se utilizan durante la secundaria, y con los que se utilizan durante el bachillerato, es posible detectar que la mayoría de los temas (más del 85 %) se repiten varias veces en los diferentes niveles.

En la Didáctica Grupal, los contenidos informativos a estudiar durante el curso tienen un valor importante, en cuanto que constituyen la materia prima necesaria para lograr los aprendizajes significativos que se han planteado en los objetivos. Sin embargo, tienen un valor relativo, subordinado precisamente a esos objetivos.

Con base en este criterio básico, el profesor analiza, en primer lugar, el Plan de Estudios del que forma parte la materia que va a impartir; posteriormente, analiza las materias antecedentes y subsecuentes con las que esa materia tiene alguna relación de continuidad; únicamente entonces hace una selección cuidadosa de los contenidos informativos a estudiar en su materia, en la que no incluye más que los temas propios de ésta.

En la Didáctica Grupal, estos contenidos informativos no son presentados en forma de listado continuo de temas, sino de una manera estructurada, en bloques o unidades temáticas. Las unidades temáticas son definidas a partir de los pasos pedagógicos que el alumno debe seguir para, al final, conseguir los aprendizajes que se plantearon en los objetivos. En este sentido, el profesor define primero una estrategia pedagógica, pero no para la enseñanza, sino para el aprendizaje de la materia. Luego, los pasos de esta estrategia pedagógica se convierten en unidades temáticas. Por último, los contenidos se ubican dentro de cada una de esas unidades o pasos estratégicos.

En la Didáctica Grupal, para la selección de los contenidos informativos se siguen dos criterios fundamentales. En primer lugar, el que ya se indicó más arriba: que sean temas propios de la materia que se esta impartiendo, y no de otra materia semejante, anterior o posterior.

En segundo lugar, que sean temas que contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje planteados, tanto los informativos como los formativos.

Con base en estos dos criterios fundamentales, el profesor selecciona los temas a tratar en su curso, y elimina aquellos que o no son propios de su materia (sino de una anterior o una posterior) o no contribuyen significativamente al logro de los aprendizajes planteados.

De esta forma, los contenidos informativos que finalmente quedan incluidos en el temario constituyen una meta realista y alcanzable, tanto para el profesor como para los alumnos.

2.3.2- Selección del material de apoyo

Una vez que definió los temas a ver en el curso, y los estructuró en unidades temáticas (los pasos estratégico-pedagógicos), el profesor procede a seleccionar el material de apoyo a través del cual se estudiarán y analizarán esos contenidos informativos.

En este punto también existen, entre los profesores, muchas costumbres que no son muy adecuadas o pedagógicas. La principal se refiere a las razones por las que los profesores eligen determinado libro de texto. Aun suponiendo que sea práctico utilizar únicamente un libro como libro de texto (punto que analizaremos más adelante), vale la pena cuestionar las razones por las que a veces se elige determinado libro de texto.

Algunas veces se selecciona un libro por razones enteramente ajenas a lo académico, como por ejemplo, que la editorial que publica ese libro le ofrece al profesor o a la escuela una comisión o porcentaje sobre la venta de los mismos. Otras razones ajenas a lo académico son las siguientes: se selecciona tal libro, porque hay un acuerdo con una librería, y ésa es la línea editorial que maneja esa librería; o porque es el más barato y está al alcance de los alumnos; o porque es el único que se consigue en la ciudad o región; o porque tiene un tamaño y formato atractivo, etc.

Otras veces sí existen razones de tipo pedagógico para seleccionar determinado libro como texto de una materia, pero estas razones no son muy válidas desde el punto de vista de los aprendizajes. Algunos profesores, por ejemplo, seleccionan un libro porque viene acompañado de una guía didáctica para el maestro, y así se evitan el problema de tener que planear su clase; basta con seguir lo que los "expertos" le indican en esa guía. Se olvidan de que las circunstancias de cada región, de cada ciudad, de cada escuela y de cada grupo son diferentes, y de que no siempre lo que esos "expertos" definieron en su escritorio es lo más adecuado para el grupo concreto con el que están trabajando.

Lo mismo sucede cuando se selecciona un libro porque trae o incluye muchos ejercicios y tareas, y así el profesor se evita el problema de tener que diseñar su propia metodología de trabajo, de pensar en tareas y ejercicios que realmente estén adaptados a las circunstancias de su grupo.

Otras veces se selecciona un libro de texto porque es el más completo y exhaustivo que existe en el mercado, y entonces se cae en el error que señalamos más arriba. Otras veces, porque es el que tiene más colorido tanto en la portada como en el interior, etc.

En la Didáctica Grupal, se selecciona cuidadosamente el material de apoyo que se utilizará en el curso, en función de los siguientes criterios.

En primer lugar, no se piensa necesariamente en un solo libro de texto, ya que lo más probable es que ningún libro esté completamente adaptado a los objetivos y a los contenidos que el profesor se planteó para el curso que va a impartir. Si se encuentra uno que responda totalmente a su planeación didáctica, el profesor lo utilizará. Pero si no, buscará la información pertinente en varios libros, que son los que presentará como bibliografía básica de su curso.

Es cierto que esto conlleva el problema de que no todos los alumnos pueden adquirir todos los libros que el profesor recomiende. Además, no siempre las bibliotecas de las escuelas cuentan con toda la bibliografía que el profesor requiere, o ésta no está actualizada. Para superar este problema, el profesor puede elaborar una antología de textos propia de su curso, que es la que los alumnos compararán o fotocopiarán. Ésta es una costumbre que ya existe en un gran número de escuelas, tanto públicas como privadas, de todos los niveles educativos.

El segundo criterio para la selección del material de apoyo es que corresponda al nivel educativo en el que se está impartiendo la materia. Nos hemos encontrado libros de texto de secundaria que mas bien parecen dirigidos a estudiantes de licenciatura o de posgrado. Este criterio se refleja tanto en la cantidad y profundidad de los temas tocados en el libro, como en el lenguaje utilizado por el autor.

A este respecto, vale la pena recordar las condiciones que establece Ausubel para el aprendizaje significativo. De acuerdo con este autor, el aprendizaje significativo sólo se puede dar cuando existe en el alumno una motivación o predisposición para aprender, y cuando el material estudiado es potencialmente significativo. Esta significatividad potencial del material radica en dos cosas: en que el material esté adecuado al nivel de desarrollo del alumno que lo va a estudiar, y en que esté estructurado de una manera lógica y coherente. Más adelante explicaremos estos puntos con mayor detalle.

El tercer criterio para la selección del material se refiere a la cantidad del mismo que se utilizará en el curso. Con base en este criterio, se selecciona únicamente el material que sea necesario para revisar los contenidos que se definieron en el paso anterior; no más, pero tampoco menos que los necesarios para eso. En caso de que se haya seleccionado un único libro de texto, éste no se seguirá de manera lineal, automática y a crítica, sino que el profesor seleccionará aquellas partes o capítulos mas pertinentes para el logro de los objetivos planteados.

Una vez definido el material informativo de apoyo, el profesor procede al tercer y último paso relacionado con la información.

2.3.3- Definición de las maneras en que los alumnos entrarán en contacto con esa información

En la didáctica tradicional, se piensa que la única forma en que el alumno puede entrar en contacto con la información propia del curso es a través de la exposición del profesor; y que la función principal del profesor es "enseñar", es decir, trasmitir a los alumnos toda la información que él posee. Se piensa que, si el profesor explica o expone un tema, automáticamente los alumnos lo conocen, lo comprenden y lo aprenden. Nada más alejado de la realidad.

La función principal del profesor no es "enseñar", no es simplemente “dar clases”, no es trasmitir sus conocimientos, sino lograr que sus alumnos adquieran los aprendizajes que esa materia o área pretende propiciar. Cuando el profesor expone un tema, los alumnos están en posibilidades de desarrollar dos habilidades: poner atención a la exposición y tomar apuntes sobre ella. Estas habilidades son, ciertamente, muy útiles, pero no agotan las habilidades o capacidades intelectuales que el alumno debe adquirir como parte de su formación.

Por eso, en la Didáctica Grupal se plantean otras formas de hacer llegar la información a los alumnos, o de que éstos entren en contacto con esa información. La principal de ellas es a través de la lectura directa del material de apoyo.

Es triste constatar que muchos alumnos terminan secundaria, preparatoria y hasta profesional, sin saber leer realmente. Parece que saben leer, porque son capaces de

decir lo que está escrito en un texto; pero muchas veces no entienden lo que leen, ni son capaces de resumir, explicar o para frasear el texto leído, mucho menos de comentarlo, compararlo, criticarlo, complementarlo. Saber leer significa saber encontrar las fuentes, saber localizar en ellas la información que se está buscando, poderla comprender, saberla resumir, saberla utilizar para los fines que se pretende, saberla comentar, comparar, criticar, complementar, etc.

Desde el punto de vista de la Didáctica Grupal, es más importante que el alumno aprenda a leer (es un objetivo formativo) que el que el alumno sea capaz de recordar y reproducir cierta información para un examen. De aquí que la lectura directa del material de apoyo sea más importante que la exposición misma del profesor, aunque ésta no se descarta totalmente.

Se utiliza esta lectura directa del material de apoyo, ya sea que éste sea proporcionado en su totalidad por el profesor (en un libro de texto o en una antología preparada para este fin) o que se encargue a los alumnos que lo investiguen y encuentren en la biblioteca. Este último procedimiento tiene, además, la ventaja de propiciar que los alumnos aprendan a investigar la información que requieren, y que no se acostumbren a recibir todo de parte del profesor. Estos son también objetivos de tipo formativo.

Además, los alumnos pueden entrar en contacto con la información necesaria en el curso a través de otros procedimientos: conferencias en el salón de clases, impartidas por otros maestros; asistencia a conferencias fuera de la escuela; películas, videos, documentales, el periódico mismo, etc. En la Didáctica Grupal se utilizan todas las fuentes de información que el profesor pueda imaginar.

Con esto terminamos el apartado relativo al segundo elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el manejo de la información. Procedamos a analizar los dos últimos elementos.

2.4- Las actividades de aprendizaje

Las características más distintivas de la Didáctica Grupal se presentan en relación a este tercer elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se refiere a la instrumentación del mismo. Sin embargo, los aspectos que se incluirán en este apartado no se entenderían cabalmente sin las explicaciones que se han presentado más arriba.

Las actividades de aprendizaje constituyen la herramienta mediante la cual el profesor puede contribuir a que sus alumnos alcancen los objetivos (tanto informativos como formativos) que se planteó anteriormente. En este sentido, la instrumentación del proceso se da a través de las actividades de aprendizaje, a través de la metodología de trabajo que asuma el profesor.

"Dime cómo das la clase, y te diré qué aprenden tus alumnos", es una frase que acostumbro decir a los profesores en los cursos de formación docente. En última instancia, el aprendizaje que realmente logren los alumnos no dependerá ni del programa de estudios, ni del libro de texto, ni del equipo didáctico con que se cuente (aunque

todos estos elementos influyen de una manera secundaria), sino de la manera como el profesor organice y realice las actividades aprendizaje.

Uno de los principales errores en que incurren muchos profesores es pensar que su función principal es la de "dar clase", la de "enseñar", la de "trasmitir a los alumnos lo que saben"; y por lo tanto, pensar que, a través de la exposición oral que hagan de esos conocimientos, están cumpliendo cabalmente su función.

Esta concepción se centra en la figura del profesor, en el aspecto de enseñanza; pero además, esta última es entendida en un sentido demasiado estrecho o limitado, únicamente como trasmisión del conocimiento.

Se deja fuera el aspecto más importante de la diada enseñanza-aprendizaje, que es precisamente el aprendizaje que los alumnos puedan obtener de esa enseñanza.

En efecto, entre algunos profesores es común escuchar frases como las siguientes: "Yo ya cubrí todos los temas; si captaron o no, si entendieron o no, si aprendieron o no, es su problema, no el mío". Como un extremo de esta posición, en ocasiones vemos profesores que se jactan de que la mayoría del grupo reprobó en su materia, "porque ellos son muy estrictos".

El hecho de que en un grupo reprueben muchos alumnos es señal de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no está funcionando adecuadamente y, por lo tanto, de que el profesor no está cumpliendo su función principal, que es la de lograr que sus alumnos aprendan. En vez de jactarse, estos profesores se deberían preocupar acerca de lo que están haciendo como docentes, como auxiliares de la escuela en su labor de formar a los alumnos.

El aprendizaje y la formación de los alumnos debe ser la preocupación central de todo profesor. En la Didáctica Grupal este convencimiento sirve de guía u orientación para el diseño de las actividades de aprendizaje.

El hecho de incorporar el trabajo grupal como elemento sustancial de la metodología de un curso no responde más que al convencimiento de que esta forma de trabajar es la más adecuada para el logro de los objetivos de aprendizaje, en especial los formativos y, por lo tanto, la que mejor contribuye a que los alumnos adquieran una buena formación.

Más arriba afirmamos que la Didáctica Grupal es un enfoque, una mentalidad, una forma de concebir, entender, explicar, diseñar, instrumentar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se pone especial énfasis en la utilización de la dinámica del grupo para el logro más efectivo de los objetivos de aprendizaje.

Si lo que interesa es que el alumno aprenda y que aprenda de una manera significativa, la primer pregunta que debemos plantearnos es en qué consiste ese aprendizaje significativo. La segunda pregunta se refiere a cuáles son las condiciones para que se dé este aprendizaje significativo. Éstas son las dos preguntas que vamos a responder a continuación. Después de hacerlo, veremos la manera como la Didáctica Grupal pretende llenar esas condiciones.

2.4.1- ¿Qué es el aprendizaje significativo?

Son muchos los autores que hablan sobre el aprendizaje significativo. Para los fines de este trabajo, únicamente retomaremos a dos de ellos: a Carl Rogers y a Ausubel. Cada uno de ellos describe el aprendizaje significativo desde un enfoque diferente: Ausubel, desde el punto de vista cognoscitivo, y Rogers, desde el punto de vista humanista o existencial.

Para Ausubel, la significatividad se da cuando se relaciona la nueva información recibida con información previamente asimilada por el sujeto. Un aprendizaje es significativo cuando la información nueva es relacionada de una manera lógica y no arbitraria con información que ya posee el alumno. De esta forma, se deja de lado como no significativo el "aprendizaje" memorístico de información, la cual se retiene únicamente para presentar un examen y luego se olvida.

Ausubel habla de dos condiciones básicas, sin las cuales un aprendizaje no puede llegar a ser significativo: la disposición del alumno o su motivación, y la potencialidad significativa del material sobre el que se trabaja.

La disposición del alumno para aprender es la primera condición para el aprendizaje significativo. Si el alumno no presenta un interés básico para el estudio y el aprendizaje, éste no se podrá dar de manera significativa. Porque entonces el alumno estudiará por obligación, como forzado; y aprenderá únicamente lo necesario para salir del paso. Más adelante explicaremos esta primera condición con mayor detalle.

La segunda condición que señala Ausubel como necesaria para que se pueda dar un aprendizaje significativo es la potencialidad significativa del material que se está estudiando. Para que un material de estudio pueda producir aprendizajes significativos, ese material debe ser potencialmente significativo.

Esta potencialidad incluye dos aspectos. Por un lado, que el material de estudio esté estructurado de una manera coherente, lógica y secuencial; es decir, que sea comprensible desde el punto de vista interno, de su estructura. Por otro lado, que el material esté adaptado al nivel escolar, a la edad y a la etapa cognoscitiva por la que atraviesan los alumnos con los que se le está utilizando. Puede ser que el material sea coherente, lógico y secuencial, pero que esté dirigido más bien a investigadores o a estudiantes de posgrado, que a los estudiantes de secundaria con los que el profesor está trabajando. En este caso, podemos decir que, aunque el material es comprensible en sí mismo, no es comprensible para estos alumnos en particular. Más adelante explicaremos con mayor detalle esta segunda condición: la comprensión.

Además de estas dos condiciones básicas, Ausubel indica que el aprendizaje significativo únicamente se da a partir del trabajo activo y directo del alumno mismo, para el cual se requiere esa disposición o motivación básica que explicamos antes. Es el alumno el que va a aprender, y el aprendizaje no se dará si el alumno permanece como un escucha pasivo durante las clases y a lo largo del semestre. La medida en que el alumno trabaje con la información recibida es también la medida en que se dará el aprendizaje significativo. Más adelante explicaremos con mayor detalle esta tercera condición: la elaboración activa de la información.

Por su parte, Carl Rogers habla de la significatividad de los aprendizajes desde el punto de vista de la psicología existencial o humanista.

Para Rogers, un aprendizaje es significativo cuando produce cambios reales en la personalidad y en la conducta del que aprende, cuando se traduce en sus pautas de comportamiento. Pero para que este cambio se llegue a dar, es preciso que la información recibida sea asimilada por el sujeto; y esto sólo es posible, dice Rogers, cuando el aprendizaje brota desde el interior del sujeto mismo, como respuesta a preguntas, inquietudes o necesidades sentidas por el alumno.

Este último elemento que aporta Rogers nos indica una cuarta condición para el aprendizaje significativo, que es la posibilidad (o el hecho) de utilizar de alguna manera la información recibida, de aplicarla para la resolución de problemas reales, para la satisfacción de necesidades sentidas por el alumno. Más adelante explicaremos con mayor detalle esta cuarta condición del aprendizaje significativo.

Podemos constatar, pues, que tanto Rogers como Ausubel coinciden en los siguientes elementos:

- El aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorístico de información.
- El aprendizaje significativo requiere como primer condición la motivación o el interés por parte del alumno.
- El aprendizaje significativo requiere del trabajo activo del alumno sobre la información recibida.

Además de estas coincidencias entre los dos autores, hemos constatado que Ausubel indica la necesidad de ir comprendiendo los materiales vistos, y que Rogers enfatiza la importancia de que esta información sea significativa para la vida real del alumno.

Con base en estas breves explicaciones, podemos pasar ahora a responder la segunda pregunta que nos habíamos planteado.

2.4.2- ¿Cuáles son las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo?

En el apartado anterior señalamos las cuatro condiciones que tanto Ausubel como Rogers marcan como necesarias para que se dé el aprendizaje significativo: la motivación del alumno, la comprensión del material, la elaboración activa de esa información y su aplicación a situaciones reales. Ahora procederemos a explicarlas con mayor detalle.

La primera condición para que se dé el aprendizaje significativo es *la motivación* del alumno.

Esta motivación se traduce en un compromiso real con el proceso de aprendizaje, en ganas de estudiar y de aprender. Sería deseable que, además de ese compromiso y de esas ganas, se diera el gusto por la materia que se está estudiando. Pero la motivación y el compromiso pueden existir aunque no haya gusto por la materia. Por ejemplo, cuando a un alumno no le gustan las matemáticas, pero está convencido de que son importantes para la carrera que piensa seguir, le dedicará más empeño y esfuerzo mientras menos le gusten.

La principal queja que escuchamos de parte de muchos profesores es que sus alumnos no están motivados, que no tienen ganas de estudiar, que no están dispuestos a hacer lo que se les pide, a menos que se les obligue o se les presione con la calificación. Aunque esta queja tiene fuertes fundamentos en la realidad, no podemos menos que recordar que la reacción de los alumnos es precisamente eso: una reacción a la manera de trabajar de los profesores, una reacción a la manera como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, una reacción a la manera como los profesores los tratan y se relacionan con ellos.

"Déjame ver cómo vienen los alumnos, y te diré qué tipo de profesores tuvieron". Cuando a una universidad llegan alumnos que provienen de diferentes escuelas preparatorias, es fácil detectar las diferencias entre ellos. Hay alumnos que saben leer, que saben estudiar, que saben redactar, que saben trabajar en equipo; y además, que les gusta leer, que les gusta estudiar, que les gusta escribir y que les gusta trabajar en equipo. Pero también hay alumnos que no saben leer ni les interesa hacerlo; que no saben estudiar ni les interesa hacerlo; que no saben redactar ni les interesa hacerlo; que no saben trabajar en equipo ni les interesa hacerlo. Las diferencias son grandes, a pesar de que todos ellos hayan llevado el mismo plan de estudios de preparatoria y lo hayan aprobado satisfactoriamente.

El gusto por el estudio y la lectura, el interés por aprender, el deseo de trabajar en la escuela, el compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje (o lo contrario de todo esto) es algo que los alumnos van aprendiendo (o no) a lo largo de sus estudios.

Si la función principal del profesor es que sus alumnos aprendan de manera significativa, y si la primera condición para el aprendizaje significativo es la motivación y el interés por parte del alumno, podemos concluir que el estimular esa motivación, interés y compromiso por parte de los alumnos es un elemento sustancial de la función docente.

Todo lo que el profesor haga para alcanzar este objetivo contribuirá al logro de aprendizajes significativos.

La segunda condición para que se dé el aprendizaje significativo es que los alumnos *vayan comprendiendo* el material o la información que se está trabajando en clase. Cuando no se comprende esa información, la única opción que tiene el alumno es aprenderla de memoria para presentar el examen. Pero entonces será incapaz de transferirla a otras situaciones o problemas que se le puedan presentar.

Algunos profesores piensan que sus exposiciones en clase son suficientes para asegurar que los alumnos van entendiendo el material visto. Nada más lejos de la realidad. Aunque el profesor explique bien y claramente el tema, puede suceder que los alumnos estén cansados, aburridos, distraídos o angustiados por algo, y entonces no se dará la comprensión de la información. Y aunque los alumnos estén atentos a la exposición del profesor, todavía es posible que no entiendan alguna o muchas de las cosas que éste exponga; ya sea porque el profesor no fue suficientemente claro al explicarlas, porque utilizó términos que no estaban al alcance de los alumnos, o porque el material mismo era demasiado complejo.

Las exposiciones del profesor pueden ser suficientes para cubrir el primer nivel de los objetivos informativos de aprendizaje (conocer la información), pero son insuficien-

tes para lograr el segundo nivel de los mismos, que es la comprensión a fondo de esa información.

De aquí que sea necesario que el profesor diseñe actividades de aprendizaje a través de las cuales los alumnos puedan alcanzar esa comprensión. Cualquier esfuerzo realizado por el profesor en este sentido irá en la línea de cumplir su función principal, que es la de lograr que sus alumnos aprendan de manera significativa. Porque sin la comprensión a fondo del material visto en clase, es imposible que se pueda dar un aprendizaje significativo.

La tercera condición para que se dé el aprendizaje significativo consiste en *la participación activa* del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el estudio, análisis, discusión y elaboración de la información recibida. Ésta es la condición más importante para el aprendizaje, el cual se dará únicamente en la medida en que el alumno trabaje sobre la información recibida.

La motivación y la comprensión son condiciones previas, necesarias pero no suficientes. El aprendizaje significativo se empieza a dar cuando el alumno asume un papel activo y trabaja sobre la información recibida.

Muchos profesores utilizan todo el tiempo de clase exponiendo un tema tras otro, porque tienen un "programa" (léase temario) demasiado cargado, y "apenas así tienen tiempo para ver todos los temas". No realizan ninguna actividad de aprendizaje orientada a que el alumno trabaje con la información recibida. Cuando mucho, dejan algunas tareas para que el alumno las desarrolle fuera de clase, y aun entonces, pocas veces se preocupan por revisar esas tareas y por ver si el trabajo del alumno fue efectivo y correcto.

Si la función principal del profesor es lograr que sus alumnos aprendan significativamente, y si este aprendizaje no se puede dar sin el trabajo activo por parte del alumno, es responsabilidad del profesor asegurarse de que se dé esta participación activa por parte del alumno.

La cuarta y última condición para que se dé el aprendizaje significativo es *la aplicación* o utilización de la información recibida, para la solución de problemas reales o posibles, para la satisfacción de necesidades reales de los alumnos.

Esta última condición es la más difícil de alcanzar, pero no porque sea intrínsecamente difícil, sino por las costumbres y tradiciones escolares tan arraigadas que existen en la mayoría de las escuelas.

Los alumnos manifiestan la necesidad de esta significatividad, cuando le preguntan al maestro: "¡Oiga, profe! ¿Esto para que nos va a servir?" Muchas veces, el profesor no sabe cómo responder a esta pregunta, porque él mismo no sabe para qué les puede servir eso que están viendo en clase. Otras veces, el profesor les responde que esa materia es teórica, y que posteriormente verán los aspectos prácticos de la misma. Por último, hay veces que el profesor responde esta pregunta indicando posibles utilidades de la asignatura, pero tan lejanas de la realidad actual del alumno, que es lo mismo que si dijera que no les va a servir para nada.

Estamos convencidos de que, si una materia o asignatura está incluida en un plan de estudios (de primaria, secundaria, preparatoria o profesional), es porque tiene alguna utilidad, ya sea teórica o práctica. Es preciso, pues, que el profesor conoz-

ca y esté convencido de esta utilidad, y se las haga sentir a los alumnos. Todo lo que el profesor haga para alcanzar este objetivo irá en la línea de su función principal, que es la de lograr que sus alumnos aprendan de manera significativa.

2.4.3- Las actividades de aprendizaje en la Didáctica Grupal

Habiendo explicado las cuatro condiciones necesarias para que se dé un aprendizaje significativo, podemos proceder a explicar la manera como la Didáctica Grupal concibe y opera las actividades de aprendizaje, a través de las cuales se van construyendo y reforzando esas cuatro condiciones.

En primer lugar, en la Didáctica Grupal se parte del supuesto o convencimiento de que estas cuatro condiciones básicas no existen desde un principio, sino que es tarea del profesor irlas construyendo, manteniendo y reforzando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí que el diseño de las actividades de aprendizaje se realice en función de este objetivo.

He escuchado a algunos profesores expresar lo siguiente: "¡Vieras qué bonito grupo me tocó este año!" Entonces les pregunto cuántos grupos así han tenido a lo largo de su carrera docente; invariablemente, la respuesta es la siguiente: "Muy pocos, menos de los que yo quisiera".

En la Didáctica Grupal, el profesor no espera a ver si le toca "un grupo bonito", para poder trabajar a gusto con él; sino que considera parte esencial de su función el convertir al grupo o a los grupos que le toquen en "grupos bonitos", es decir, en grupos integrados, comprometidos, interesados en el estudio, deseosos de aprender, prestos a trabajar.

En este sentido, podríamos decir que en la Didáctica Grupal el profesor asume una tarea más, además de su función básica que consiste en ayudarle al grupo a adquirir aprendizajes significativos. Esta nueva tarea consiste en ayudarle al grupo a convertirse en un verdadero grupo de aprendizaje. Se asume esta nueva tarea, debido al convencimiento de que, a través del trabajo grupal, se logra un aprendizaje más significativo sobre el tema del curso, además de que se adquieren aprendizajes formativos que no se logran a través del trabajo individual.

Con base en este principio, dentro de la Didáctica Grupal podríamos redefinir la función básica del profesor de la siguiente manera: ayudarle a los alumnos a adquirir grupalmente aprendizajes significativos sobre el tema del curso.

Para que los alumnos adquieran aprendizajes significativos, es preciso construir, mantener y reforzar las cuatro condiciones que acabamos de explicar. Pero para que aprendan grupalmente, es preciso transformar al "grupo" administrativo en un grupo efectivo y operativo de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje que se diseñan e instrumentan en la Didáctica Grupal van orientadas a estos dos objetivos.

Y la primera actividad, con la que se inicia un curso o semestre escolar, es el Encuadre. El Encuadre que se realiza en las primeras sesiones de clase está integrado por cinco actividades: prueba de diagnóstico, presentaciones de los participantes, análisis de expectativas, presentación del programa del curso y plenario de acuerdos y de

organización operativa. En otra *obra (Habilidades básicas para la docencia*, Editorial Patria, México, 1997) se explican con mayor detalle estas cinco actividades.

Como todas las actividades que se realizan en la Didáctica Grupal, el Encuadre tiene un doble objetivo: por un lado, empezar a construir las cuatro condiciones del aprendizaje significativo (motivación, comprensión, elaboración y aplicación de la información); y por otro, empezar a trabajar sobre la integración del grupo como grupo.

Propiamente hablando, un curso no empieza sino hasta que ha concluido el Encuadre. A partir de ese momento, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla a través de tres tipos generales de actividades: de trabajo individual, de trabajo en pequeños equipos y de trabajo en sesiones plenarias.

Por lo general, el trabajo individual se realiza fuera del salón de clase, por medio de tareas que encarga el profesor: lecturas de material, respuesta a cuestionarios, preparación de exposiciones, etc. Se utiliza este procedimiento, con el fin de aprovechar el tiempo de clase para el trabajo grupal, tanto en pequeños equipos como en sesiones plenarias. Las tareas individuales deben estar pensadas en función del trabajo grupal que se va a realizar posteriormente.

En la Didáctica Grupal, las exposiciones del profesor se reducen al mínimo y están orientadas a fines muy específicos. En la didáctica tradicional, el profesor utiliza la exposición de manera continua y sistemática, con el fin de trasmitir sus conocimientos a los alumnos, de presentarles la información relacionada con los temas del curso. En cambio, en la Didáctica Grupal, esta función (poner al alumno en contacto con la información) se realiza a través del material impreso que se entrega a los alumnos, o a través de la lectura de libros y artículos que los alumnos puedan encontrar en la biblioteca. Unicamente se utilizan las exposiciones con esta finalidad, cuando se trata de un material nuevo, que no se entregó a los alumnos, y que éstos no pueden conseguir fácilmente.

Pero entonces, ¿cuáles son los fines de la exposición? En la Didáctica Grupal, se puede utilizar la exposición magisterial para los siguientes fines:

- Para dar una introducción general al tema que se va a empezar a tratar, y/o para ubicarlo dentro de un contexto específico: social, histórico o teórico.
- Para que el profesor presente su visión, concepción o posición personal sobre ese tema. Las visiones, concepciones o posiciones de otros autores, los alumnos las leerán en el material de apoyo del curso.
- Para que el profesor complemente el tema, una vez que los alumnos lo leyeron en el material de apoyo, lo analizaron, lo discutieron y trabajaron en los equipos pequeños, y presentaron sus conclusiones en la sesión plenaria correspondiente. Es decir, para que llene las "lagunas" que detectó en esas presentaciones.
- Para que el profesor aclare las dudas que hubieren quedado en el grupo después de analizar, discutir y trabajar esa información, y/o para que corrija los errores que detectó en la presentación que hicieron los equipos en la sesión plenaria.

El principio que se sigue para ver si una exposición es procedente o no, es éste: si los alumnos lo pueden leer, no hay por qué exponerlo; es mejor que lo lean.

El diseño de las actividades de aprendizaje que se utilizan en la Didáctica Grupal sigue, por lo general, este esquema:

- Introducción o presentación del tema por parte del profesor.
- Indicación de la tarea a realizar en los equipos pequeños, y organización de los mismos.
- Trabajo de elaboración y análisis de la información en equipos pequeños.
- Presentación de las conclusiones de los equipos, en la sesión plenaria.
- Complementación y cierre de la sesión por parte del profesor.

Dentro de este diseño, el momento más importante es el tercero, es decir, el del trabajo de elaboración y análisis de la información en equipos pequeños. Es en este momento cuando se empieza a dar realmente el aprendizaje, ya que en él se cumplen en su totalidad las cuatro condiciones del aprendizaje significativo (siempre y cuando este momento haya sido bien diseñado por el profesor, y sea bien coordinado y desarrollado).

Con el fin de que los alumnos continúen trabajando sobre esa información, de que la sigan analizando y elaborando, el profesor les encargará otras tareas complementarias. Pero mientras que, antes de ver el tema, las tareas consistían sobre todo en la lectura del material de apoyo; después de verlo y analizarlo en clase, las tareas consistirán sobre todo en la elaboración de algún producto en el que el alumno aplique y demuestre lo aprendido. Puede tratarse, por ejemplo, de la redacción de un ensayo o de un trabajo, de la resolución de problemas no vistos en clase, de la resolución de estudios de caso, de la aplicación a situaciones profesionales, de la respuesta a cuestionarios, de la preparación de un debate, del diseño e instrumentación de una investigación, de prácticas o de experimentos, etc.

La elaboración de estos productos serán tomados en cuenta para la evaluación y para la calificación, que es el punto que analizaremos a continuación.

2.5- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

El cuarto y último elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en la evaluación del mismo.

Dentro de la Didáctica Grupal, la evaluación se concibe como un sistema integrado por tres aspectos totalmente diferentes uno de otro, pero que se complementan entre sí: la acreditación, la calificación y la evaluación propiamente dicha. A continuación explicamos estos tres aspectos.

2.5.1- La acreditación

La acreditación es el aspecto administrativo-académico del sistema de evaluación. Consiste en determinar el nivel mínimo de aprendizajes, más abajo del cual la institución educativa no otorga el respectivo reconocimiento a un alumno. Puede tratarse de

una materia (requisitos mínimos para aprobarla), de un año escolar (requisitos mínimos para pasar de año) o de un plan de estudios completo (requisitos mínimos para otorgar el título, diploma o certificado correspondiente).

En relación a las materias, la mayoría de las escuelas establece requisitos mínimos institucionales para acreditarlas, los cuales casi siempre van en la línea de determinado porcentaje de asistencia a clases (el 80, el 85 y hasta el 90 %), y de una calificación mínima aprobatoria (el seis, o el siete o, en algunos programas de posgrado, el ocho).

La institución delega en los profesores la responsabilidad de velar porque estos requisitos mínimos se cumplan. Si un alumno no los satisface, no aprueba la materia.

En la Didáctica Grupal, el profesor sabe que los requisitos institucionales de acreditación son demasiado bajos (los mínimos), y por eso establece otros criterios adicionales propios de su materia. Por ejemplo, la necesidad de entregar un reporte de investigación al final del semestre, o de participar en la exposición de un tema en clase, o de entregar determinado número de reportes de lectura, etc.

El profesor define y establece estos requisitos adicionales de acreditación como respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los aprendizajes mínimos que el alumno debe demostrar, y a través de qué productos debe hacerlo, con el fin de aprobar esta materia? De esta forma, el profesor eleva un poco el nivel mínimo requerido para aprobar la materia.

2.5.2- La calificación

La calificación se refiere a la asignación de un número (o de una letra) mediante el cual se mide o determina el nivel de aprendizaje alcanzado por un alumno.

Uno de los principales errores en que recaen muchos profesores consiste en calificar únicamente en función de la capacidad de retención de información, es decir, del primer nivel de los objetivos informativos de aprendizaje (conocer información); y se olvidan de los otros dos niveles de los objetivos informativos (comprender y manejar esa información), así como de los objetivos de tipo formativo: desarrollo de métodos y hábitos de trabajo, de lenguajes, de habilidades o capacidades intelectuales, de destrezas físicas o motoras, de actitudes y de valores positivos.

En la Didáctica Grupal, la calificación se adjudica en función del logro de la totalidad de los objetivos de aprendizaje que se definieron previamente, y no únicamente en función de la capacidad de retención o de repetición de determinada información.

Más arriba presentamos la siguiente afirmación: Dime cómo das la clase, y te diré qué aprenden tus alumnos. Ahora podemos completarla con la segunda parte: Dime cómo calificas, y te diré qué aprenden tus alumnos.

A lo largo de sus años en la escuela, los alumnos han aprendido a reaccionar ante la forma de calificar de sus profesores. Desafortunadamente, han aprendido que la calificación es el aspecto más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo general, los alumnos están dispuestos a hacer lo que sea necesario para obtener una buena calificación, porque de ella dependen muchos premios, estímulos o recompensas, ya sea materiales, económicos, psicológicos o afectivos. A veces, este "hacer lo que

sea necesario" llega a extremos indeseables y poco éticos, como el copiar, el hacer fraude, el sobornar al profesor de múltiples formas o el amedrentarlo con amenazas.

Al "hacer lo que sea necesario" para obtener una buena calificación, el alumno es capaz de aprender muchas cosas, la mayoría de las cuales no son pretendidas explícitamente por sus profesores. Y sin embargo, las aprenden.

Por ejemplo, si el profesor califica únicamente en base a exámenes de conocimiento, y si éstos se aplican mediante pruebas objetivas, el alumno aprenderá a memorizar información (el "macheteo" anterior a los exámenes), ya que ésta es la mejor manera de pasar este tipo de exámenes. El desarrollo de la capacidad de memorización no es malo en sí mismo; se convierte en problema cuando es la única (o casi la única) habilidad que el alumno desarrolla durante sus años escolares.

En la Didáctica Grupal, se pretende aprovechar esta orientación del alumno hacia la calificación como un elemento más de motivación. Pero se le orienta explícitamente al logro de todos los aprendizajes definidos para esa materia, tanto los informativos como los formativos.

La formación del alumno, sobre todo cuando se pretende que ésta sea integral, debe abarcar una gran cantidad de métodos y hábitos de trabajo, de lenguajes, de habilidades o capacidades intelectuales, de destrezas físicas o motoras, de hábitos, de actitudes y de valores positivos.

Tenemos, pues, por un lado, que la calificación debe reflejar el logro de todos esos aprendizajes; y por otro, que la calificación se debe usar como un estímulo para que el alumno adquiera o desarrolle esos aprendizajes.

Con el fin de conseguir estos objetivos, en la Didáctica Grupal se siguen algunos principios o lineamientos para la adjudicación de calificaciones, los cuales se exponen a continuación:

- La calificación se debe ir construyendo poco a poco, a lo largo del semestre o curso escolar. No debe depender de un único examen final.
- Es mejor calificar por productos o actividades, que por medio de exámenes. A través de los exámenes, sobre todo si son de conocimiento, se califica únicamente el primer nivel de los objetivos informativos: conocer la información. A través de otros productos y/o actividades, es posible calificar tanto los otros dos niveles de los objetivos informativos (comprender y manejar la información), como los objetivos formativos de aprendizaje.
- Todo esfuerzo se califica. Algunos profesores piden tareas o trabajos que a veces exigen grandes esfuerzos por parte de los alumnos, y luego hacen depender la calificación únicamente de un examen. Todo trabajo, tarea o producto solicitado a los alumnos debe ser tomado en cuenta para construir la calificación final.
- Se califica según la magnitud del trabajo solicitado y según la calidad del producto presentado, y no tanto en función del esfuerzo realizado por el alumno. Hay alumnos que piden (y a veces hasta exigen) una calificación alta, aunque el producto sea de baja calidad, "porque les costó mucho trabajo elaborarlo". Ponerles una calificación alta por esa razón sería tan injusto como poner una ca-

lificación muy baja a otro alumno que entregó un producto excelente, sólo porque "para él fue muy fácil hacerlo".

- Para ir construyendo la calificación final, es conveniente combinar procedimientos de diversos tipos. Por ejemplo, se puede calificar, por un lado, algunos trabajos o tareas individuales; y por otro, productos elaborados en equipo. También se puede combinar la calificación de actividades y trabajos realizados en clase, con la calificación de actividades y trabajos realizados fuera de clase. Por último, también se puede combinar la autoevaluación del alumno, con la calificación que adjudique el profesor a ciertos trabajos o productos, y con la calificación que los diferentes equipos organizados en la clase le adjudiquen al trabajo realizado y presentado por el equipo al que pertenece el alumno.

Teniendo en mente estos lineamientos generales, cada profesor define los mecanismos y procedimientos que utilizará en su curso para adjudicar calificaciones. Esto se logra mediante la definición tanto de los porcentajes con que cada actividad o producto contribuirán a construir la calificación final, como de los criterios mediante los cuales se calificará cada actividad o producto.

Veamos, en primer lugar, lo que se refiere a los porcentajes.

En algunas escuelas, los profesores tienen que entregar dos o tres calificaciones parciales, además de la calificación final. En estos casos, los porcentajes se definen en función de la fecha en que se tienen que entregar esas calificaciones parciales a la coordinación académica.

En otras escuelas, en cambio, únicamente se recomienda a los profesores que vayan otorgando calificaciones parciales, pero a la coordinación académica sólo tienen que entregar la calificación final. En estos casos, los porcentajes se definen en función de los bloques o unidades temáticas en que el profesor organizó o estructuró su curso.

Ya sea en función de las fechas o en función de las unidades temáticas, cada profesor define los porcentajes mediante los cuales cada actividad realizada, cada tarea o producto entregado durante ese período, contribuirá a construir esa calificación parcial. El monto de ese porcentaje dependerá del criterio del profesor, pero siempre teniendo en cuenta los principios o lineamientos que acabamos de explicar.

Una vez definidos los porcentajes, cada profesor tiene que definir los criterios de calidad para cada actividad, tarea, trabajo o producto que vaya a calificar. Estos criterios de calidad se podrían expresar de la siguiente manera: "Para otorgar un 10 (diez) a este trabajo o producto que se está solicitando, éste debe llenar los siguientes requisitos..."

Por ejemplo: para calificar con 10 (diez) las exposiciones que hagan en equipo, éstas deben cumplir los siguientes requisitos: Ser completas (abarcar todos los temas señalados); ser claras y contribuir a la comprensión de esos temas; deben utilizar material de apoyo (acetatos u hojas de rotafolio); este material debe ser claro y didáctico, y estar bien presentado; se debe entregar a los demás compañeros una síntesis de la exposición; y la última parte de la exposición debe consistir en un ejercicio de aplicación de los temas vistos.

Este tipo de criterios de calidad se deben definir para todas y cada una de las actividades, tareas, trabajos o productos que vayan a contribuir a la calificación parcial y/o final.

La definición de estos criterios tiene varias utilidades. En primer lugar, los alumnos avanzan en el curso con mayor seguridad, porque saben a qué atenerse en cuanto a la calificación. En segundo lugar, mediante estos criterios se orienta el esfuerzo de los alumnos hacia los aspectos importantes, a través de los cuales se lograrán los aprendizajes significativos. En tercer lugar, se disminuye el nivel de subjetividad que siempre conlleva el hecho de poner calificaciones y, con esto, se evitan en alguna medida las injusticias.

2.5.3- La evaluación

La evaluación se puede entender en un sentido amplio o en un sentido estricto. Cuando hablamos del Sistema de Evaluación, nos estamos refiriendo a ésta en un sentido amplio, que abarca tres elementos: la acreditación, la calificación y la evaluación propiamente dicha. Al hablar de este último elemento, nos estamos refiriendo a la evaluación en su sentido estricto.

En su sentido estricto, la evaluación consiste en una valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y esta valoración se hace en relación a los objetivos de aprendizaje que se hayan definido.

Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje significa analizar si éste fue efectivo para el logro de los aprendizajes planteados, es decir, si de verdad se consiguió que los alumnos aprendieran lo que se esperaba que aprendieran. Significa ver cuáles aprendizajes se consiguieron y cuales no, en qué nivel o medida se dieron, y cuáles fueron las causas o razones por las que este aprendizaje se dio o no.

Al inicio de este trabajo afirmamos que la Didáctica Grupal empieza con la definición de los objetivos de aprendizaje. Ahora podemos afirmar que también concluye con ellos, al analizar o valorar en qué medida se consiguieron.

Si un profesor no se plantea objetivos de aprendizaje, si su único objetivo es exponer todos los temas del "programa", entonces no tiene sentido la evaluación, o ésta se realiza rápidamente, al constatar que, efectivamente, sí se expusieron todos los temas del "programa" (sin importar cómo se dieron estas exposiciones, y si los alumnos aprendieron algo de ellas o no).

Si un profesor se plantea como único objetivo el "que los alumnos conozcan" los temas del curso (primer nivel de los objetivos informativos), la evaluación concluye con la revisión y calificación de los exámenes de conocimiento presentados por los alumnos.

Pero si el profesor se ha planteado tanto objetivos informativos (en sus tres niveles: conocer, comprender y manejar) como objetivos formativos (con todos sus elementos: métodos de investigación y de trabajo, lenguajes, habilidades o capacidades intelectuales, destrezas físicas o motoras, hábitos, actitudes y valores positivos), entonces el proceso de evaluación tiene que ser más complejo y abarcar todos esos aspectos.

En la Didáctica Grupal, el proceso de evaluación se realiza en tres momentos principales: durante el curso, en colaboración con los alumnos; al final del curso, únicamente el profesor; y al término del semestre, en academia de profesores.

A lo largo del curso es preciso ir evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de poder irle haciendo las adecuaciones que sean necesarias sobre la marcha. Además, estas evaluaciones se deben hacer en colaboración con los alumnos, por dos razones principales: porque ellos son (o deberían ser) los más interesados en su proceso de aprendizaje, y porque ellos tienen mucho que decir para evaluar la buena marcha de este proceso.

Si únicamente se evalúa el final del curso, el profesor ya no tendría tiempo para hacerle las correcciones o modificaciones que hubieran sido útiles en su momento. En estos casos, es común escuchar a profesores decir frases como éstas: "Si hubiera hecho esto..., podría haber hecho tal cosas..., debería haber modificado de esta manera..."

Esta evaluación durante el curso escolar se puede hacer en momentos previamente establecidos, como al final de cada unidad temática o después de cada calificación parcial. Pero también se puede y debe hacer en cualquier momento en que se detecte que está sucediendo algo que pone en riesgo el aprendizaje, y sea necesaria la reflexión de todos para corregir esa situación. Además, en la última sesión de clase es conveniente pedir al grupo su opinión sobre el curso, sobre el programa, sobre los materiales utilizados y sobre la actuación misma del profesor.

El segundo momento para la evaluación de un curso es al final del mismo, cuando el profesor cuenta ya con todos los elementos necesarios para modificar y enriquecer la planeación didáctica de su curso. Con base en los trabajos, en las tareas, en las investigaciones y en los resultados de los exámenes presentados por los alumnos, el profesor esta en posibilidad de detectar los aciertos y los errores de esa planeación didáctica. Para el siguiente semestre o curso escolar, procurará reforzar los aciertos y evitar los errores en que hubiere caído.

Por último, el tercer momento para la evaluación de un curso es al final del semestre o curso escolar, en academia de profesores. En estas reuniones de academia es posible compartir ideas acerca de la mejor manera de trabajar en clase, con el fin de lograr que los alumnos aprendan más y mejor. Además, es posible detectar fallas en la organización, secuencia e integración de diferentes contenidos informativos, con el fin de mejorarlas. Cuando no existe comunicación entre los diferentes maestros que imparten materias secuenciadas o de la misma área del conocimiento, es común encontrar repeticiones de temas en semestres consecutivos y aun dentro del mismo semestre, así como grandes "lagunas" en cuanto a temas que no se incluyeron en ninguna de estas materias.

Con esto terminamos de presentar la manera como en la Didáctica Grupal se conciben y manejan los cuatro elementos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIÓN

¿Qué es la Didáctica Grupal?

La Didáctica Grupal es un enfoque, una mentalidad, una forma de concebir, entender, explicar, diseñar, instrumentar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se pone especial énfasis en la utilización de la dinámica del grupo para el logro más efectivo de los objetivos de aprendizaje.

Parece ésta una oración muy sencilla, pero para comprenderla a fondo hubo que recurrir a todas las explicaciones que se presentaron en este escrito.

Pero, además de estas explicaciones de carácter introductorio, ahora hay que profundizar en las implicaciones que tiene este enfoque, esta mentalidad, esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las trabajos que se presentan en este libro se pretende proporcionar a los lectores algunas ideas acerca de estas implicaciones, tanto teóricas como prácticas.

Confiamos en que, con la lectura de este material, los profesores interesados en mejorar su práctica docente puedan encontrar algunas ideas para hacerlo y, de esta manera, contribuir más efectivamente a que sus alumnos adquieran una sólida formación.

2.- TRES TEORÍAS SOBRE GRUPOS

INTRODUCCIÓN

Los grupos han sido estudiados por numerosos autores de gran diversidad de escuelas y corrientes teóricas.

De entre la gran variedad de disciplinas científicas, son dos las que se han enfocado directamente a los grupos humanos como objeto de estudio: la psicología y la sociología.

Aunque la psicología se centra prioritariamente en el estudio de la individualidad humana, se ha ampliado su campo a los grupos pequeños, ya que es en ellos donde el individuo actúa y se desarrolla a lo largo de su vida.

Por su parte, la sociología se centra prioritariamente en el estudio de las sociedades o grandes conglomerados de personas. No se fijan tanto en los individuos, sino más bien en la estructura que éstos establecen al constituir una sociedad. Sin embargo, se han enfocado también al estudio de los grupos, ya que éstos constituyen la célula más pequeña de toda sociedad.

La psicología y la sociología difieren radicalmente en cuanto a la manera de enfocar y analizar los problemas humanos y sociales. Mientras que, para los psicólogos, los sistemas y las estructuras cambiarán y mejorarán en la medida en que cambien y mejoren las personas que los establecen; para los sociólogos, son los sistemas y estructuras las que condicionan y determinan a las personas, y éstas no cambiarán hasta que no cambien dichos sistemas. El eterno dilema entre el huevo y la gallina.

Parecería que estas dos disciplinas encuentran un terreno común al estudiar a los grupos. Esto es verdad sólo en parte. Ya que mientras el psicólogo estudie los grupos con una mentalidad exclusivamente psicológica, jamás podrá dialogar con el sociólogo que los estudie con una mentalidad exclusivamente sociológica; porque ambos estarán aferrados a su punto de vista, y querrán forzar el fenómeno de lo grupal para que entre en sus esquemas rígidos de pensamiento.

En las últimas décadas, han brotado algunas escuelas interdisciplinarias, que se denominan de psicología social. Son intentos de integrar estas dos disciplinas, y su objeto de estudio prioritario son los grupos pequeños. Un ejemplo de esto lo constituye la Escuela de Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Ixtapalapa.

En el presente artículo presentaré una breve comparación entre tres escuelas o teorías que analizan a los grupos pequeños y su comportamiento. Dos de estas teorías provienen de la psicología, y son la Teoría Dinamista de Kurt Lewin y los Grupos de Encuentro de Carl Rogers. La tercer teoría se enmarca dentro del campo de la psicología social, y es la Teoría de los Grupos Operativos de Enrique Pichon-Rivière.

Éstas no son las únicas escuelas que estudian el fenómeno de lo grupal. La razón por las que las escogí, es porque considero que son las que nos pueden aportar más elementos para la comprensión y manejo de los grupos de aprendizaje, que son los que nos interesan en la presente obra.

En los Programas de Formación de Profesores en los que participo, acostumbro impartir un curso llamado Teoría y Práctica de los Grupos de Aprendizaje. En él, analizamos un gran número de materiales de diversos autores. Con el fin de ayudar al grupo de participantes a ubicar teóricamente a estos autores en sus respectivas escuelas, acostumbro iniciar el curso con una exposición sobre estas tres teorías.

El presente escrito es una reproducción casi textual de esta exposición. El estilo, por lo tanto, es más coloquial que científico.

Su objetivo no es tanto profundizar en cada una de las teorías, sino diferenciarlas claramente entre sí, con el fin de que los lectores puedan ubicar a los diferentes autores con los que entren en contacto en su estudio sobre los grupos de aprendizaje. El lector interesado en profundizar en alguna de ellas, tendrá que recurrir a otros escritos.

Para esta presentación por escrito, en vez de exponer una por una y exhaustivamente las tres teorías, utilizaré el siguiente método: sobre cada punto o aspecto importante, iré indicando lo referente a las tres teorías, con el fin de hacer ver claramente las diferencias o semejanzas que existen entre ellas.

Cuando presento esta exposición en los cursos, acostumbro poner un cuadro en el pizarrón, con cuatro columnas. En las últimas tres columnas, anoto lo referente a cada una de las tres teorías que presento; mientras que en la primer columna voy indicando los puntos principales en los que hay semejanzas o diferencias notables entre ellas.

Invito al lector interesado que desee hacer un resumen de este documento, a ir elaborando este cuadro de doble entrada conforme vaya leyendo lo que se presenta a continuación.

1.- NOMBRES DE LAS TRES TEORÍAS

La primer teoría que analizaremos aquí es la Teoría Dinamista de Kurt Lewin, o la Dinámica de Grupos.

La segunda teoría será la de los Grupos de Encuentro de Carl Rogers.

Por último, la tercer teoría será la de los Grupos Operativos, de Enrique Pichon-Rivière.

2.- LOS AUTORES

2.1- Kurt Lewin

Nació en Prusia, en 1890. Siendo profesor de Filosofía en la Universidad de Berlín, los nazis lo obligan a él y a su familia a dejar Alemania en 24 horas, bajo amenaza de internarlo en un campo de concentración. En 1933, emigra, como refugiado, a los Estados Unidos. Ahí enseña psicología en diversas universidades. Mientras trabajaba en el Instituto de Tecnología de Massachusetts, crea, en 1945, el *Research Center of Group Dynamics*. [1]

2.2- Carl Rogers

Nació en Chicago, en 1902, en el seno de una familia muy unida, en la que reinaba un ambiente religioso y moral muy riguroso, muy intransigente y que podríamos describir como un culto al valor del trabajo.

Un padre que hace fortuna en los negocios y que teme para su familia las tentaciones de la vida ciudadana, conduce a su mujer y a sus hijos (Carl es el cuarto) a una granja en la que Rogers entra en contacto con la naturaleza. Con la cría de mariposas, corderos, cerdos y terneros, el joven Carl adquiere así el conocimiento y respeto a los estudios científicos a través de los trabajos prácticos.

De 1924 a 1926, estuvo en el Seminario Teológico Unión. Luego realizó estudios de psicología, tanto experimental como psicoanalítica.

Sus primeras experiencias como psicólogo fueron en el tratamiento de niños delincuentes y desheredados.

A partir de 1940, inicia una carrera como profesor en diversas universidades. En 1963, deja la universidad para consagrarse más por entero a la investigación. [2]

2.3- Enrique Pichon-Rivière

Hijo de padres franceses, Enrique Pichon-Rivière nació en Ginebra, en 1907. Fue el menor de seis hermanos e hijo único del segundo matrimonio de su padre. La familia emigró a Argentina cuando él tenía tres años. Con excepción de algunas temporadas en Europa, Pichon-Rivière pasó su vida en Argentina, sobre todo en Buenos Aires, la ciudad que más atractivo tenía para él.

A los 18 años, decide estudiar medicina, en busca de la psiquiatría. Quería, en sus propias palabras, entender el misterio de la tristeza. Se inició en la práctica psiquiátrica en un asilo de oligofrénicos, en donde una de sus primeras tareas fue organizar un equipo de fútbol. "A partir del fútbol... ha quedado en mí... la vivencia del carácter operativo de las situaciones grupales".

Fue en 1936, en el entonces Hospicio de las Mercedes, en Buenos Aires, donde organiza por primera vez grupos de trabajo con los enfermeros y con los propios pacientes, iniciando la técnica que después llamaría de grupos operativos.

Miembro fundador del Partido Socialista en la ciudad de Goya, y de la Asociación Psicoanalítica Argentina, manifestó siempre inquietudes por entender y resolver a través de la práctica tanto las situaciones sociales como las individuales. Esta doble inquietud lo obliga a ir pasando paulatinamente, en su práctica clínica, del psicoanálisis ortodoxo al psicoanálisis social, y de ahí a la psicología social. [3]

3.- ORIGEN TEORICO

3.1- Kurt Lewin

Se pueden distinguir tres períodos en la carrera de Kurt Lewin.

En el primer período, que precede a su emigración a los Estados Unidos, se interesa en los temas clásicos de psicología experimental: medición de la voluntad, de la asociación, percepción del movimiento y del relieve.

Durante un segundo período, Lewin deja la medición de los fenómenos para interesarse en la psicología topológica, y construir una teoría de conjunto del comportamiento individual. Esto lo lleva a definir un campo psicológico formado por la persona y su ambiente.

Esta teoría del campo, inspirada en la física, se revelará muy fructuosa para el estudio de los grupos, que se convertirán en el centro de su interés durante el tercer período, que va de 1938 hasta su muerte, en 1947. [4]

La teoría de Lewin está fuertemente influenciada por el enfoque cientificista del positivismo, en especial del campo de la física, del que era gran estudioso.

Así, el término mismo de "dinámica" es un concepto que proviene de la física, y que indica el estudio de las leyes del movimiento de los objetos. Lewin creó, en 1944, el concepto de "dinámica de grupos", mediante la cual se pretende conocer las leyes del movimiento interno de los grupos pequeños.

Otros conceptos provenientes de la física y aplicados a los grupos son el de "campo", el de "valencia" y "ambivalencia", el de "atracción" y "rechazo", etc.

Podemos ubicar, pues, la teoría dinamista de Lewin, dentro del campo de la psicología tanto experimental como guestaltista. En cuanto experimental, Lewin utilizó mucho el método de laboratorio para trabajar con los grupos e ir conociendo los fenómenos que se presentaban en ellos, y la manera como reaccionaban ante diversas variables que iba introduciendo el conductor o animador de los mismos. En cuanto guestaltista, Lewin se preocupó por conocer todas las variables que intervenían en los procesos grupales, es decir, por ubicar el fenómeno de lo grupal dentro del contexto total en el que se daban.

3.2- Carl Rogers

Rogers inició sus trabajos dentro del campo de la psicología experimental, y posteriormente incursionó en el campo del psicoanálisis.

El trabajo que realizó con niños delincuentes le exigía una sola cosa: eficacia. Pero Rogers sentía que había fracasado con ellos, por tres casos problema que no pudo solucionar.

Como él mismo lo deja entrever en sus escritos, lo que importa no es saber si tales fracasos fueron fracasos del psicoanálisis o una manifestación de la incompetencia del psicoanalista Rogers. Lo cierto es que lo condujeron a la siguiente conclusión: "Com-

prendí que, a menos que yo necesitara demostrar mi propia inteligencia y mis conocimientos, lo mejor sería confiar en la dirección que el paciente mismo imprime al proceso".

De esta forma, Rogers empieza a dar forma a una nueva concepción psicológica, que él mismo llama no-directiva, o centrada en el cliente o en la persona del paciente.

Aunque su campo de trabajo fue inicialmente con individuos, en psicoterapia, poco a poco se fue ampliando a otros ámbitos. Uno de ellos fue el de la terapia en grupos, a los que llamó Grupos de Encuentro: de encuentro consigo mismo y de encuentro con los demás. Asimismo, su teoría no-directiva se fue aplicando al campo de la educación, a través del aprendizaje centrado en el alumno; al campo de las relaciones familiares y de la educación de los hijos; al terreno de la capacitación empresarial, especialmente de directivos y ejecutivos, etc.

La creación de la teoría no-directiva implica un rompimiento de Rogers tanto con la psicología experimental como con el psicoanálisis.

Podemos ubicar, pues, la teoría de Rogers como una rama de la llamada Tercera Fuerza en Psicología (siendo las dos primeras el conductismo y el psicoanálisis), también llamada Psicología Existencial o Humanista.

3.3- Enrique Pichon-Rivière

Pichon-Rivière piensa que es posible lograr una síntesis entre la teoría psicoanalítica y la social.

La psicología social es una ciencia que toma elementos tanto del psicoanálisis, la mayoría insinuados ya por Freud, como también del marxismo, a los que integra con una metodología propia. Su libro *Del psicoanálisis a la psicología social* significa para Pichon-Rivière "una rendición de cuentas documentada y una toma de conciencia definitiva".

Para Pichon-Rivière, la psicología social tiene como objeto "el estudio del desarrollo y transformación de una realidad dialéctica entre formación o estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto... la relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción del vínculo".

Si ése es el objeto de la psicología social, en su campo operacional "es el grupo el que permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo), a través de la observación de los mecanismos de adjudicación y asunción de roles". [5]

Podemos ubicar, pues, la teoría de los Grupos Operativos de Pichon-Rivière dentro del campo del psicoanálisis y de la psicología social.

De la misma manera que Rogers, Pichon-Rivière empezó trabajando en psicoterapia, primero individual y luego grupal. De ahí brotó la Teoría de los Grupos Operativos, que luego se fue extendiendo a otros campos.

En la medida en que la teoría daba cuenta de la estructura profunda de los grupos, se podía aplicar a casi cualquier tipo de grupo (de terapia, de aprendizaje, familiar, empresarial, etc.), ya que los esquemas de la estructura interna son casi los mismos.

4.- OTROS AUTORES DE LA MISMA ESCUELA

4.1- Dinámica de Grupos

En la actualidad, hay muchos autores que siguen la escuela dinamista de Kurt Lewin, unos más apegados a su línea original, y otros con nuevas aportaciones.

No se pretende aquí hacer una exposición detallada de todos ellos, sino simplemente de enunciarlos, con el fin de que el lector pueda ubicarlos dentro de ésta o de alguna otra corriente.

Así pues, algunos autores que se ubican dentro de la corriente dinamista o de la Dinámica de Grupo son los siguientes: Jean Maissoneuve, Joseph Luft, María Andueza, Antons Klaus, Celso Antunes, Mary Bany y Lois Johnson, Gustavo Cirigliano y Aníbal Villaverde, José de Jesús González Núñez, Edith Chehaybar y Kuri, Raymond Hostie, Samuel Husenman, Malcolm e Hilda Knowles y Enrique Mora Carrillo.

4.2- Grupos de Encuentro

También la teoría de Carl Rogers ha tenido muchos seguidores, y se ha continuado investigando y desarrollado en los últimos años.

Algunos de los autores que podemos citar en esta línea son los siguientes: Juan Lafarga, y José Gómez del Campo, Ricardo Blanco, Salvador Moreno, Brunelle y Ana María González.

4.3- Grupos Operativos

Por último, en cuanto a la Teoría de los Grupos Operativos, continuaron el trabajo de Pichon-Rivière autores como Armando Bauleo, José Bleger, Nicolás Caparrós y Hernán Kesselman.

Otros autores de esta misma corriente son los siguientes: Julieta y Guillermo Cohen, Juan Tubert-Oklander, Gear M. y Liendo C.

5.- LA PERSONA A CARGO DEL PROCESO GRUPAL, Y FILOSOFIA SUBYACENTE

La manera misma como se denomina a la persona a cargo del proceso grupal en cada una de las corrientes, indica ya una orientación del contenido teórico de la misma, una filosofía.

5.1- Dinámica de Grupos

En la corriente dinamista, a la persona a cargo del proceso grupal se le denomina de diversas maneras: instructor, conductor, animador, monitor o líder.

El papel del conductor en la dinámica de grupos es definir los objetivos que debe alcanzar el grupo, diseñar el proceso que debe seguir para alcanzarlos, así como las técnicas que se utilizarán para mantenerlo activo; echar a andar el proceso grupal y mantenerlo caminando; por último, animar y conducir al grupo a todo lo largo de dicho proceso.

En la dinámica de grupos, la responsabilidad del conductor o animador con relación a los resultados que se alcancen es total. Si el grupo funcionó bien y alcanzó los objetivos que se esperaban, es gracias a la habilidad y trabajo del monitor; si el grupo no logró los resultados esperados, se debe a la falta de habilidad del conductor.

La filosofía que está detrás de esta concepción es la siguiente: el conductor o líder es el experto, el que sabe, el que conoce. Tiene el poder del conocimiento, así como la responsabilidad de ejercerlo adecuadamente.

Se trata de un doble conocimiento: por un lado, conocimiento sobre el tema o los contenidos sobre los que está trabajando el grupo durante su proceso; y por otro, conocimiento sobre lo que es un grupo, cómo se integra, cuáles son los problemas que se le presentan y cómo se puede resolverlos.

Este último aspecto se complementa con el conocimiento de una gran variedad de técnicas que se pueden aplicar en el grupo, para lograr en éste los resultados deseados, así como la habilidad para aplicarlas correctamente.

Por su parte, el grupo o los participantes no poseen ninguno de estos dos conocimientos, o por lo menos no los poseen en la cantidad y calidad que el líder o conductor. Por eso están en ese grupo, para aprender.

Van a aprender sobre el tema o los contenidos que le dan sentido y nombre al grupo. Y de pasada, también aprenderán a trabajar en grupo, aunque esto último de una manera vivencial, sin llegar a profundizar teóricamente en los procesos grupales que estén viviendo.

La dependencia que se crea del grupo hacia el instructor o conductor es muy fuerte; ya que es éste quien diseña y aplica los procedimientos de trabajo. Los participantes no siempre se dan cuenta de las razones por las que el animador les está pidiendo realizar tal o cual actividad; simplemente le obedecen, confiando en su capacidad y habilidad. Si los resultados son positivos, el animador queda bien frente al grupo, ya que fue gracias a él que se lograron los objetivos. Pero si los resultados son negativos, se le echa la culpa, ya que de él dependió todo el trabajo y el proceso.

Debido a este sentido de dependencia, cuando no está el conductor, el grupo no sabe qué hacer ni cómo trabajar; los integrantes se sienten perdidos.

5.2- Grupos de Encuentro

En los Grupos de Encuentro de Carl Rogers, a la persona a cargo del proceso grupal se le llama facilitador.

Este nombre encierra, en sí mismo, toda una filosofía sobre los procesos grupales.

De acuerdo con Rogers, todo individuo tiene en su interior una gran potencialidad: la de llegar a ser todo lo que puede llegar a ser; es decir, la de desarrollarse en plenitud. El poner en acto esa potencia, el llegar a desarrollarse realmente, dependerá de un gran número de circunstancias en la vida de cada persona.

Con el fin de ilustrar el significado de esta potencialidad para el desarrollo, pongamos el ejemplo de una semilla de trigo. Toda semilla tiene encerrada en su interior la capacidad o potencialidad para llegar a ser una planta de trigo plenamente desarrollada.

En las tumbas de los faraones se encontraron semillas de trigo que tenían miles de años de antigüedad. Al sembrarlas, brotaron las espigas de trigo. Tenían en sí mismas esa potencialidad, pero no habían podido desarrollarla debido a sus circunstancias. Al ser sembradas y cambiar, así, su ambiente, crecieron y se desarrollaron.

Continuando con el ejemplo: un sembrador sale a sembrar trigo en su campo. Parte de la semilla cae en el terreno previamente preparado; otra parte cae en áreas pedregosas que el campesino no pudo limpiar bien; por último, otra parte cae sobre el camino. Durante el período de crecimiento de la semilla, el campesino regaba mediante canales su campo de trigo; pero el agua no llegaba de la misma manera ni en la misma cantidad a todas las áreas del terreno, debido a las ondulaciones del mismo.

Cuando llega el tiempo de la cosecha, desde la distancia se nota la diferencia entre las distintas áreas plantadas: donde llegó el agua en cantidad abundante, el trigo alcanzó su máxima altura. Donde llegó poca agua, el trigo estaba un poco más bajo; en las áreas pedregosas, el trigo apenas alcanzó a crecer un poco. Por último, la semilla que cayó en el camino fue aplastada por el paso de las personas y los animales, y no creció.

Todas las semillas eran iguales; todas encerraban en su interior la misma potencialidad. Y sin embargo, no todas desarrollaron esa potencialidad, y las que lo hicieron, no fue en la misma cantidad ni calidad. Las diferencias se debieron a las circunstancias diversas que encontró cada semilla, las cuales propiciaron, o no, que crecieran y se desarrollaran.

El campesino no les dio esa potencialidad, sino que las semillas ya la traían por su propia naturaleza. Lo único que hizo el campesino fue establecer las condiciones para que se desarrollaran.

De la misma manera, dice Rogers, toda persona tiene encerrada una potencialidad para el desarrollo pleno como persona humana. Si una persona no se ha desarrollado plenamente como persona, no es porque no sea capaz de hacerlo, sino porque no ha encontrado las condiciones propicias para hacerlo, igual que la semilla que cae en terreno no propicio para su desarrollo. Si se le pusiera en un ambiente donde se den esas condiciones propicias, la persona superaría sus problemas y se desarrollaría más plenamente.

El terapeuta no le va a dar a la persona esa potencialidad para el crecimiento, ni le va a indicar cuál es esa potencialidad, ni el camino que debe andar para lograrla. Lo único que puede hacer el terapeuta es propiciar que se den las condiciones adecuadas para que esa potencialidad crezca, fructifique y se desarrolle en toda su capacidad.

Es decir, el papel del terapeuta es facilitar ese proceso de desarrollo. Cada persona encontrará el significado, el camino, el momento y la orientación que tiene para ella ese desarrollo.

Lo mismo se aplica al proceso grupal. Los integrantes de un grupo son personas con esa potencialidad para el desarrollo; al constituir un grupo, éste se compone del conjunto de potencialidades para el desarrollo. Juntos, los integrantes del grupo sabrán encontrar su meta como grupo, así como el camino más adecuado para lograrla; siempre y cuando se den las condiciones propicias para que se puedan desarrollar, tanto individualmente y como grupo.

Lo importante aquí es conocer cuáles son esas condiciones propicias para el desarrollo y crecimiento, tanto individual como grupal.

En este sentido, Rogers nos habla de tres condiciones básicas, que son: la comprensión empática, la aceptación incondicional y la coherencia. Rogers añade una cuarta condición, que es la experiencia o vivencia de las tres condiciones anteriores por parte del individuo y del grupo. Pasemos a explicarlas brevemente.

Comprender de una manera empática significa escuchar al otro y entender el significado que lo que nos dice tiene para él en ese momento. No se trata de interpretar, desde nuestro propio marco teórico, lo que nos dice o lo que deja de decir, sino de entender el significado que tiene para la otra persona eso que nos está diciendo. Es decir, se trata de "ponerse en los zapatos" de la otra persona, y ver las cosas desde la perspectiva que ella las está viendo y sintiendo.

Rogers indica que la no-comprensión es una de las principales barreras para el desarrollo. Es común escuchar, sobre todo a cierta edad, frases como las siguientes: "Mis padres no me comprenden..., mis maestros no me comprenden..., nadie me comprende..." Al no sentirse comprendida, la persona siente que es rara, que está mal, y busca cambiar para acomodarse al modo de ser de los demás, de tal forma que lo lleguen a comprender mejor.

A esta primera barrera para el desarrollo se le añade, la mayoría de las veces, la siguiente, que es el no sentirse aceptado. De aquí brota la segunda condición para el desarrollo.

Aceptar a la otra persona de una manera incondicional no significa dejar o permitir que haga lo que se le antoje, aunque pase sobre nuestros propios derechos. Implica distinguir claramente entre las acciones de la persona y su ser mismo como persona humana. En cuanto persona humana, yo la acepto de una manera incondicional, independientemente de sus acciones; son las acciones las que en un momento dado yo puedo rechazar o reprobar.

Es común escuchar a los padres o maestros referirse directamente a la persona de los niños cuando hacen algo indebido: "Eres un cochino..., eres un mentiroso..., eres un flojo..., eres un inútil..." Cuando lo que procede es referirse a la conducta concreta que no nos gusta, y siempre desde nuestra percepción personal: "No me gusta que tires

las cosas..., no me gusta que digas mentiras..., no me gusta que no colabores con nosotros... pero a ti te sigo aceptando como persona." Éste es el mensaje que comunica la aceptación incondicional.

La coherencia o congruencia es la tercera condición para el desarrollo. Se refiere a la unidad o identificación que deben existir entre, por un lado, lo que sentimos y lo que pensamos y, por otro, lo que expresamos tanto verbalmente como a través de nuestras acciones.

Desde pequeño, el niño aprende que no es bueno decir siempre lo que piensa. Más de una vez se llevó una bofetada por ser sincero. Otras veces, aprendió que no es bueno sentir ciertas cosas reprobadas socialmente. Y así, la persona se va acostumbrando a escuchar más los lineamientos de los demás, que sus propias tendencias interiores; a respetar más los cánones sociales, que las exigencias de su propio desarrollo.

Si el terapeuta, o en su caso el facilitador del grupo, se permite ser coherente, el mensaje para los miembros del grupo es el siguiente: "Aquí se permite expresar todo lo que sentimos y pensamos, y no por eso vamos a rechazar a nadie."

Rogers añade una cuarta condición, a las tres primeras condiciones básicas: no basta con que el terapeuta o el facilitador del grupo comprenda empáticamente, acepte incondicionalmente y sea totalmente coherente; sino que es necesario que la otra persona, que los miembros del grupo, lo capten, lo experimenten, lo vivencien de esa manera. Si la otra persona no capta esas condiciones, es como si no existieran de hecho, ya que no tendrán los efectos que Rogers indica.

Aquí es donde entra la capacitación o el entrenamiento del terapeuta o del facilitador de grupos. Primero, tiene que desarrollar en sí mismo esas cualidades internas; y luego, tiene que aprender a manifestarlas de tal forma que las haga evidentes para la otra persona.

5.3- Grupos Operativos

En los Grupos Operativos, a la persona a cargo del proceso grupal se le llama coordinador.

El papel principal del coordinador es ayudar al grupo a constituirse como grupo operativo, como grupo efectivo, que funciona adecuadamente para el logro de los objetivos que se ha propuesto.

De entrada, pues, hay una distinción entre la tarea propia del grupo y la tarea propia del coordinador.

Mientras que la tarea propia del grupo es alcanzar los objetivos que los participantes se han propuesto como grupo; la tarea propia del coordinador es ayudar al grupo a funcionar de manera operativa mientras trabaja para lograr aquellos objetivos.

Aunque, como afirmamos anteriormente, el Grupo Operativo nació en el seno de la psicología clínica o psicoterapia, sus principios se pueden aplicar a todo tipo de grupo. De esta manera, los objetivos que el grupo se proponga pueden consistir en la superación de problemas personales (grupo de terapia), en la adquisición de conceptos o de habilidades (grupo de aprendizaje), en la realización de algún proyecto (grupo de tra-

bajo), etc. La tarea del grupo es lo que determina el tipo de grupo que se ha constituido.

En cualquier caso, el papel del coordinador sería el mismo: ayudarle al grupo a funcionar de manera operativa mientras trabaja para alcanzar sus objetivos. Esta tarea se va a traducir, en la práctica, en la siguiente: ayudarle al grupo a detectar, analizar y superar los obstáculos que se le presentan a lo largo de su accionar como grupo, y que les impiden desarrollarse y trabajar de una manera operativa.

Ahora bien: la tarea del coordinador se va a desarrollar en dos niveles claramente diferenciados: en el nivel de lo explícito o manifiesto, y en el nivel de lo implícito o lo latente.

El nivel de lo explícito o manifiesto está constituido por aspectos como los siguientes: la manera como el grupo se organiza, la manera como se comunica, la manera como los integrantes se coordinan entre sí, la manera como enfrentan y analizan los problemas que se les presentan, etc.

Sin embargo, de acuerdo con la teoría de los Grupos Operativos, los problemas que se presentan en el nivel de lo explícito o manifiesto no son siempre los problemas reales, sino más bien manifestaciones de algo más profundo. Solucionar únicamente los problemas manifiestos, podría dejar sin resolver los problemas de fondo, de tal forma que éstos se volverían a manifestar, aunque tal vez de otra manera.

Así pues, lo más importante es que el grupo pueda detectar, analizar y superar los aspectos implícitos o latentes, que es donde radican los principales obstáculos para el proceso grupal. Ayudarles a lograr esto, es la principal tarea del coordinador.

Para desempeñarla, el coordinador de grupos operativos cuenta con tres opciones de intervención: interpretar, señalar o callarse. Expliquemos estas opciones.

En Grupos Operativos, el coordinador no forma parte del grupo, ni su tarea es la misma que la del grupo. Por eso, tiene que estar a una distancia óptima del grupo y de su proceso, para poder observarlo e interpretar lo que está sucediendo. Si se involucra demasiado con ellos, sus interpretaciones no serán suficientemente objetivas. Pero si está demasiado alejado, no podrá darse cuenta de lo que está ocurriendo realmente en el interior del grupo. Por eso se habla de una distancia óptima.

Así pues, el coordinador observa al grupo trabajar en función del logro de sus objetivos. Por un lado, su posición de observador le permite darse cuenta de lo que está sucediendo en el grupo; y por otro, su marco teórico de referencia le permite interpretar y entender eso que está sucediendo.

Puede darse el caso de que, de acuerdo a su percepción, el grupo esté trabajando bien y operativamente. O de que suceda algo que a él le llamó la atención, pero que no sea demasiado importante como para detener el trabajo grupal. O de que suceda algo importante, pero no considera conveniente interrumpir al grupo para analizarlo en ese momento. O de que eso que sucede le permite a él interpretar aspectos profundos de las interacciones grupales, pero no sean aún lo suficientemente evidentes para los participantes.

En cualquiera de estos casos, el coordinador opta por callarse y dejar que el grupo siga realizando su trabajo.

Pero también puede darse el caso de que eso que está sucediendo sea lo suficientemente importante como para detener lo que está haciendo el grupo y ponerse a analizarlo. En este segundo caso, el coordinador puede optar por señalar simplemente, o por interpretar lo sucedido.

El coordinador optará por señalar lo sucedido, cuando considere que el grupo está capacitado para analizarlo e interpretarlo por sí mismo; o cuando considere que sus interpretaciones aún no están plenamente fundadas, y requiera más datos para establecerlas, ratificarlas o corregirlas; o cuando perciba que el grupo no está preparado para recibir las interpretaciones que él ya corroboró. Dar al grupo una interpretación cuando no está preparado para recibirla, puede producir efectos negativos o contraproducentes.

Por último, el coordinador optará por detener el trabajo grupal y dar al grupo su interpretación, cuando lo que sucede es demasiado importante, y piensa que el grupo aún no está capacitado para hacer él mismo dicha interpretación, pero ya está preparado para recibirla positivamente.

De acuerdo con la teoría de los Grupos Operativos, lo ideal es que un grupo ya no necesite de un coordinador, porque ha alcanzado la madurez necesaria para trabajar de manera operativa por sí mismo. El coordinador de un grupo operativo debe tener siempre en mente este ideal, e ir llevando al grupo, de manera pedagógica, a que sea cada vez más autosuficiente.

Esta autosuficiencia se tiene que dar en los dos niveles mencionados: en el nivel de lo explícito (planeación, organización, coordinación, comunicación, trabajo, etc.) y en el nivel de lo implícito (análisis a fondo de los contenidos latentes, para superar de raíz los problemas y obstáculos que se les presenten).

Para que el coordinador pueda realizar su tarea, debe contar con un marco teórico sobre lo grupal y sus procesos. Los Grupos Operativos de Pichon-Rivière constituyen una teoría y una técnica. Son una técnica de intervención para trabajar con grupos, pero sustentada en una teoría de lo grupal.

De manera coherente con sus orígenes teóricos psicoanalíticos, los Grupos Operativos tratan de hacer un psicoanálisis profundo de lo grupal; es decir, de descubrir las estructuras internas de los grupos. Sin una visión de este tipo, el coordinador se podría engañar por los aspectos manifiestos y visibles del proceso, y no entender la realidad de fondo. Sus intervenciones, pues, se podrían enfocar únicamente a superar los problemas manifiestos, dejando los latentes sin resolver.

6.- PRINCIPALES APORTACIONES DE CADA TEORIA

Desde mi punto de vista personal, ninguna de estas tres teorías es suficiente, por sí misma, para realizar un buen trabajo como coordinador de grupos de aprendizaje. Y sin embargo, cada una de ellas presenta aportaciones muy interesantes para el trabajo del coordinador.

Cada coordinador de grupos de aprendizaje podrá hacer una síntesis personal que le sirva para funcionar mejor como tal, y para ayudar a sus grupos a aprender más y mejor.

A continuación presento las aportaciones de cada una de estas tres teorías que, a través de mi experiencia, he encontrado como más valiosas, en función del trabajo del coordinador de grupos de aprendizaje.

6.1- Dinámica de Grupos

En cuanto a la Dinámica de Grupos, considero su principal aporte la gran cantidad de técnicas que se han desarrollado dentro de esta escuela, para intervenir en el proceso grupal.

Estas técnicas se convierten en herramientas que le pueden ayudar al coordinador a trabajar con el grupo para el logro de los objetivos de aprendizaje planteados.

Y digo "pueden", porque las técnicas, en su calidad de herramientas, no funcionan de manera automática, sino que dependen por completo del uso que se les dé.

Pasa lo mismo que con un "maistro" carpintero: que puede tener en su taller una gran cantidad de herramientas, las más modernas y sofisticadas; pero si no sabe ni siquiera para qué sirve cada una, o si no las sabe utilizar adecuadamente, en lugar de ayudarle a construir muebles perfectos, le echarán a perder el material.

De la misma manera, un coordinador de grupos puede tener en su biblioteca muchos libros con técnicas de intervención grupal, pero no saber para qué sirven, o no saber utilizarlas correctamente. En lugar de ayudarle a él y al grupo a lograr los objetivos de aprendizaje, pueden convertirse en obstáculos para el proceso grupal.

Así pues, los autores que trabajan esta línea de la Dinámica de Grupos, han generado un gran número de técnicas para el trabajo grupal. Baste como ejemplo el libro de José Marins, el cual contiene 325 técnicas de intervención. [6]

En cuanto al tipo de técnicas que se han desarrollado, podemos nombrar los siguientes: técnicas centradas en el grupo y sus procesos, técnicas centradas en la tarea, ejercicios vivenciales, ejercicios estructurados, ejercicios de simulación, etc.

Todos estos tipos de técnicas se han enfocado a una gran diversidad de temas u objetivos, entre los que podemos enumerar los siguientes: técnicas de presentaciones, de comunicación, de integración, de organización, para el desarrollo de habilidades de liderazgo, para solución de conflictos, para adquisición de valores, para cambio de actitudes, etc.

La gama de técnicas creadas es enorme. Además, una vez conociendo el esquema bajo el cual funcionan, cada coordinador puede ir creando y construyendo sus propias técnicas de trabajo grupal.

6.2- Grupos de Encuentro

En cuanto a la teoría de los Grupos de Encuentro de Carl Rogers, considero su principal aportación la filosofía humanística que maneja.

Esta filosofía se ve expresada en los siguientes principios:

- La convicción de que cada persona y cada grupo tiene la capacidad para crecer y desarrollarse, así como para encontrar su propio camino.
- El concepto mismo de facilitador del proceso, y la función de creación del clima adecuado para que se ponga en práctica esa potencialidad del grupo y del individuo.
- El valor del respeto a la persona, al grupo y a su proceso, tanto en lo que se refiere a la dirección como en lo que se refiere al ritmo del mismo.
- Las tres condiciones básicas para propiciar o facilitar el aprendizaje y el proceso grupal: comprensión empática, aceptación incondicional y coherencia del facilitador.

Esta filosofía humanista debe traducirse en una vivencia para el coordinador de grupos. No basta con que uno la pueda "recitar" como para un examen, sino que debe convertirse en parte existencial de uno mismo.

El poder que tiene o puede tener un coordinador sobre el grupo con el que está trabajando, es enorme. Si no se utiliza adecuadamente, puede convertirse en una manipulación.

Este poder proviene, en primer lugar, de la posición de autoridad que tiene el coordinador ante el grupo. Además, cuentan mucho los conocimientos que tenga el coordinador sobre los procesos psicológicos, tanto individuales como grupales, así como su experiencia en el manejo de grupos.

He conocido coordinadores que no resisten la tentación del poder, o que expresamente utilizan su posición y conocimientos para manipular a los grupos con los que trabajan. Cuando los integrantes de esos grupos salen del alcance de la influencia de ese coordinador, se dan cuenta de que fueron manipulados, y los invade un sentimiento de frustración, vergüenza y enojo.

La ética profesional adquiere una nueva dimensión bajo la óptica de la filosofía humanista de Carl Rogers. Con esta filosofía, la ética ya no es solamente una lista de prohibiciones, de cosas que no se deben hacer; sino que se convierte en una obligación de ayudar al crecimiento y desarrollo de las personas con las que uno está trabajando.

Considero que esta aportación de Carl Rogers debe ser asumida como una parte esencial en la formación de cualquier coordinador de grupos.

La búsqueda del desarrollo y crecimiento personal (humano, psicológico, físico, intelectual o emocional) debe convertirse en el criterio que oriente nuestras acciones como coordinadores.

6.3- Grupos Operativos

En cuanto a los Grupos Operativos, considero su principal aportación la teoría que han desarrollado, acerca del ser y la esencia profunda de los grupos, así como sobre la naturaleza y orientación de los fenómenos grupales.

Los Grupos Operativos consisten tanto en una teoría como en una técnica de intervención con los grupos.

En cuanto teoría, el Grupo Operativo es ese conjunto de conocimientos, armónicamente entrelazados y coherentemente fundamentados, mediante los cuales se pretende explicar los fenómenos que se presentan en la vida de un grupo, analizado éste desde un enfoque operativo.

En cuanto técnica, el Grupo Operativo es la forma como se aplican los conocimientos generados por la teoría, para intervenir directamente en el trabajo con un grupo.

Sin embargo, a lo largo de mi experiencia como coordinador de grupos, he podido constatar que es muy difícil que se den simultáneamente todas las condiciones necesarias para poder trabajar en un grupo con la técnica operativa. Esto quiere decir que es muy difícil aplicar la técnica de los Grupos Operativos de una manera plena y ortodoxa en una situación de grupo escolarizado o institucionalizado.

Debido a lo anterior, no considero la técnica de los Grupos Operativos como uno de sus principales aportes. Pero no sucede lo mismo con la teoría de los Grupos Operativos.

Con base en sus orígenes de tipo psicoanalítico, la teoría de los Grupos Operativos analiza a los grupos como una realidad humana, y trata de explicarlos no a través de las manifestaciones externas y visibles de los mismos, sino a través del análisis de los aspectos ocultos o latentes de su vida interior. Es decir, hace un psicoanálisis de la realidad grupal.

Para hacer este análisis, los Grupos Operativos utilizan, ciertamente, algunos aportes de otras escuelas, en especial de las Escuelas Dinamista y de la Guestalt. Por ejemplo: la teoría de la situación y del campo en el que se desarrolla cada conducta; las conductas básicas de atracción y rechazo, que se traducen en los dos miedos básicos, que son el miedo a la pérdida y el miedo al ataque; la definición misma de aprendizaje, como una modificación más o menos estable de las pautas de conducta, etc.

Sin embargo, la Teoría de los Grupos Operativos dio un paso más adelante o más en profundidad, para explicar la naturaleza de los grupos. Y así, desarrolló una teoría más completa, que explica o da razón de la mayoría de los procesos que se dan en los grupos. Esta teoría es muy importante en sí misma, y constituye una de las herramientas más valiosas que puede tener el coordinador de grupos.

Algunos de los conceptos desarrollados en la Teoría de los Grupos Operativos son los siguientes:

- El concepto de Tarea, con sus dos vertientes básicas: la tarea explícita y la tarea implícita, también denominadas la tarea manifiesta y la tarea latente.
- Los momentos grupales en relación a la tarea: la pretarea, la tarea y el proyecto.

- Los momentos de desarrollo del grupo: de indiscriminación, de discriminación y de síntesis.
- Los conceptos de pertenencia, cooperación y pertinencia.
- La interpretación operativa como herramienta fundamental para llegar a lo latente, a través de lo manifiesto.
- Los conceptos de emergente grupal, de portavoz o depositario de la ansiedad del grupo, y el de "chivo emisario" del grupo.
- El concepto de Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO).
- Los conceptos de grupo interno o imaginario y el de fantasía grupal.
- Las conductas estereotipadas, las conductas defensivas y la resistencia al cambio, etc., etc.

La Teoría de los Grupos Operativos es una herramienta que le permite al coordinador de grupos:

- En primer lugar, saber en qué cosas fijarse del proceso grupal.
- En segundo lugar, no dejar pasar de lado, sino detectar los principales fenómenos que se presenten en los grupos con los que trabaje.
- En tercer lugar, interpretar y entender eso que está sucediendo en los grupos, con el fin de establecer una estrategia para manejarlo adecuadamente.

Sin una teoría como la de los Grupos Operativos, puede darse el caso de que un coordinador funcione adecuadamente como tal, siempre y cuando no sucedan "cosas raras o extraordinarias" en sus grupos; pero que cuando este tipo de cosas sucedan, no sepa qué hacer o cómo trabajarlas con sus grupos.

CONCLUSIONES

Con el fin de compartir la manera (muy personal) como he integrado estas tres teorías en la práctica, puedo describir mi trabajo como coordinador de grupos de aprendizaje de la siguiente manera:

1. Brota de una concepción de aprendizaje significativo basada tanto en Rogers (el aprendizaje que brota del interior de la persona, en respuesta a una necesidad sentida), como en los escritos de Pichon-Rivière y de Bleger (el aprendizaje que se traduce en una modificación más o menos estable de las pautas de conducta del individuo, es decir, de los vínculos en base a los cuales estructura sus conductas).
2. Planeo y organizo mi curso con base en la Dinámica de Grupos.

   Programo los contenidos, selecciono materiales, diseño actividades a través de las cuales se propicie el logro de los aprendizajes buscados, y diseño procedimientos para evaluar el logro de los aprendizajes. En una palabra, me siento

responsable del proceso que logre desarrollar el grupo en busca de los aprendizajes.

Y sin embargo, asumo como un objetivo implícito de mi tarea el ir logrando que el grupo se desarrolle y madure de tal manera, que en un momento dado pueda asumir las funciones que yo realizo de manera inicial como coordinador.

En este sentido, hago propio el principio de los Grupos Operativos, de que un grupo se considera realmente operativo cuando puede funcionar adecuadamente sin la intervención del coordinador. Esta actitud responde, también, a la filosofía humanista de Rogers, orientada a facilitar el crecimiento y desarrollo de las personas y los grupos.

4. Con base en la teoría de los Grupos Operativos, inicio todo curso con un Encuadre, en el cual procuro construir las cuatro condiciones necesarias para el aprendizaje significativo: motivación, comprensión, participación y aplicación.

   Asimismo, durante el Encuadre procuro aplicar las orientaciones de Rogers en cuanto a mostrar y demostrar las actitudes facilitadoras del desarrollo: comprensión empática, aceptación incondicional y coherencia personal.

   Estas actitudes facilitadoras procuro tenerlas presentes a lo largo de todo el curso.

5. Con base en la teoría de los Grupos Operativos, a lo largo de todo el curso procuro mantener una distancia óptima en relación con el grupo, que me permita observar y detectar lo que esté sucediendo al interior del mismo, así como elaborar interpretaciones acerca de los aspectos latentes de los procesos grupales. Esto me permite intervenir en el momento adecuado para orientar o reorientar el trabajo del grupo

Invito a los lectores a seguir estudiando diversas teorías sobre los grupos, y a elaborar una síntesis personal que les permita mejorar su práctica como coordinadores de grupos de aprendizaje.

NOTAS

[1] Datos tomados del libro de Michel Cornaton: *Grupos y Sociedad*. Editorial Tiempo Nuevo. Venezuela. 1969.

[2] Ibid.

[3] Datos tomados del libro de Vicente Zito Lema: *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*. Timerman Editores. Argentina. 1976.

[4] Datos tomados del libro de Michel Cornaton, op. cit.

[5] Datos tomados del libro de Vicente Zito Lema, op. cit.

[6] José Marins. *Dinámicas, Comunión y Liberación*. Editorial Diocesana. Lima, Perú. 1973.

3.- LA DINÁMICA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE, VISTA DESDE UN ENFOQUE OPERATIVO

INTRODUCCIÓN

El punto de vista que asumimos en este capítulo, y desde el cual analizamos la dinámica de los grupos de aprendizaje, es el de la teoría de los grupos operativos, creada por Enrique Pichon-Rivière.

El objetivo de este capítulo es proporcionar al profesor-coordinador algunos elementos teóricos sobre la dinámica de grupos, que le ayuden a comprender mejor la dinámica de los grupos de aprendizaje. El énfasis, por tanto, más que en las orientaciones prácticas para la coordinación de los grupos, estará puesto en la exposición teórica de los conceptos fundamentales de la dinámica de grupos, y en la explicación del proceso de integración y desarrollo de un grupo de aprendizaje.

El esquema del capítulo es el siguiente: en el primer apartado presento cuatro de los principales conceptos de la teoría de grupos, a saber: tarea, temática, técnica y dinámica. En el segundo, explico la diferencia entre los contenidos manifiestos y los contenidos latentes de un grupo de aprendizaje. El tercer apartado está dedicado a la distinción entre tarea explícita y tarea implícita. El cuarto habla de la importancia del encuadre y de la primera sesión con el grupo. Por último, en el quinto apartado expongo los tres momentos por los que el grupo atraviesa en cuanto a su relación con la tarea, a saber, el momento de la pretarea, el de la tarea y el del proyecto.

Ya que no pretendo ser exhaustivo en el tratamiento de estos temas, en las notas remito al lector a una bibliografía más especializada, en la que podrá encontrar un mayor desarrollo de los mismos.

1.- TAREA, TEMÁTICA, TÉCNICA Y DINÁMICA

Éstos son cuatro conceptos que el coordinador de un grupo de aprendizaje debe tener presentes. Cada uno de ellos se refiere a diferentes aspectos o ámbitos del trabajo grupal. Alrededor de cada uno de ellos se agruparán diversas experiencias y fenómenos grupales. La clara diferenciación de los mismos ayudará al profesor-coordinador a elaborar hipótesis de trabajo más apegadas a la realidad del grupo, y propiciará, por lo tanto, una mejor planeación de la metodología de trabajo y de sus intervenciones como coordinador.

En primer lugar, al hablar de la *tarea*, nos referimos al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta final, a aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido actualmente como tal, a lo que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal.[1] En este sentido, la tarea hace referencia al "para qué" del trabajo grupal.

Conviene distinguir esta concepción de tarea, de aquella otra, más común en ambientes educativos, que entiende por tarea el trabajo concreto que se encarga a los alumnos para ser realizado fuera del aula. Al hablar aquí de tarea, no nos referimos a este trabajo concreto, sino al objetivo que se pretende alcanzar tanto con los trabajos concretos individuales, como con el trabajo grupal realizado en la sesión de clase.

Conviene distinguir también esta concepción de la tarea de lo que en otra terminología se denominarían objetivos terminales del aprendizaje. Se podrá decir que dichos objetivos terminales, redactados por lo común en forma de objetivos conductuales ("al finalizar el curso, los participantes estará n capacitados para...") son la concretización conductual del objetivo último, expresado en forma más general, al que denominamos tarea. Todo grupo, desde el momento que está constituido como tal, tiene una tarea, independientemente de que dicha tarea pueda ser expresada o no en objetivos conductuales terminales.[2]

Algunos ejemplos ayudarán a ilustrar esta concepción de la tarea.

En un programa de actualización para profesores, la tarea consiste en adquirir una mayor capacitación para el ejercicio de la docencia. En un curso de didáctica, que formara parte de ese programa general, la tarea sería adquirir un aprendizaje teórico sobre los principales aspectos de la didáctica. En un taller de elaboración de programas de estudio, que formara parte del mismo programa, la tarea sería adquirir la habilidad práctica, cimentada sobre algunos conocimientos teóricos, para elaborar programas de estudio. En un laboratorio de física, para primer año de bachillerato, la tarea sería adquirir un aprendizaje teórico-práctico sobre ciertos fenómenos o aspectos de la física (según el programa de ese año), a partir de la experimentación directa con el objeto de estudio.

Manejar este concepto de tarea a un nivel tan general reporta una utilidad tanto teórica como práctica. Por un lado, la misma palabra tarea tiene una connotación de esfuerzo, trabajo y dedicación orientados a un fin, con una tendencia y dirección fijadas previamente.

Por otro lado, coloca al docente ante un horizonte abierto de posibilidades, de acciones concretas, todas ellas conducentes, al menos en potencia, al logro de la tarea. Esto permite una actitud de mayor flexibilidad, creatividad, corrección continua y mayor adecuación a los objetivos mismos.

En un momento dado, el grupo puede dar a su trabajo un sesgo hacia derroteros no sospechados ni planeados previamente por el profesor-coordinador. La función de éste, en tales casos, será la de confrontar inmediatamente la nueva orientación con la tarea del grupo; puede suceder que, para alcanzar la tarea propuesta, el grupo encuentre nuevos caminos, más creativos y adecuados a su realidad. El coordinador, entonces, deberá mostrar la flexibilidad necesaria en función de la tarea, y colaborar para la óptima instrumentación de esos caminos nuevos.

Afirmamos, pues, que la tarea, entendida en este sentido, es o debe ser el líder del grupo; es decir, que la tarea debe estar en la mente de todos, participantes y coordinador, como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos, tanto individuales como grupales. Es ella la que debe guiar, dirigir y orientar todas las acciones: la toma de decisiones, la selección de la metodología de trabajo, la selección de la temática y

las técnicas, la división y repartición del trabajo concreto, etc. Asimismo, la tarea es la que en todo momento deber guiar las intervenciones del profesor-coordinador ante el grupo, e indicar el tipo, la frecuencia y el nivel de profundidad de las mismas.

En un sentido más restringido, pero que brota del anterior, se podría hablar de la tarea de una sesión particular, entendiendo por tal el objetivo propuesto para dicha sesión. También aquí tienen validez las dos distinciones hechas anteriormente (diferenciando la tarea, del trabajo concreto a realizar, y de los objetivos enunciados conductualmente). Por ejemplo, la tarea de una sesión, en un curso de didáctica, podría ser lograr una mayor comprensión de lo que se entiende por proceso de enseñanza-aprendizaje, o conocer las variables contextuales que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje; para lograr lo cual el grupo podrá optar por estudiar y analizar algún material, traer a un conferencista, preparar una exposición, o simplemente tener una discusión o mesa redonda sobre el tema.

Y con esto entramos al segundo y tercer concepto que nos interesa aclarar: la temática y la técnica.

La *temática* hace referencia al qué del trabajo grupal: qué se ve, qué se estudia, qué se analiza, en qué se trabaja. En este sentido, podríamos hablar de una temática general del curso (vgr. teorías de la personalidad) y de la temática particular de una sesión determinada (vgr. Freud y el psicoanálisis, tema particular dentro de la temática general de teorías de la personalidad) .

La temática está siempre en estrecha relación con la tarea grupal, ya que constituye el contenido programático de un curso. Sin entrar en los aspectos técnicos de la elaboración de un programa, conviene indicar que la selección, graduación y ordenamiento de la temática debe ir siempre en función directa (aunque no necesariamente inmediata) de la tarea grupal. Es decir, que tanto en aquellos temas previamente programados, como en los que puedan surgir de las inquietudes y necesidades grupales, la preocupación del coordinador deberá ser siempre la siguiente: ¿qué tanto y en qué sentido está este tema relacionado con la tarea?

Por otro lado, la *técnica* hace referencia al cómo del trabajo grupal: cómo enfrenta el grupo el tema seleccionado, cómo se organiza para trabajarlo, qué procedimientos, medios o maneras sistematizados utiliza para lograr más eficazmente las metas propuestas.[3]

La temática de un curso es desarrollada siempre mediante una técnica, sea el profesor consciente de esto o no. La exposición magistral es una técnica y, en cuanto tal, es también susceptible de ser analizada y sistematizada. Ahora bien, cuando se pretende trabajar grupalmente en un curso, es necesario utilizar técnicas grupales. Algunas de estas técnicas de trabajo son, por ejemplo, el seminario, la mesa redonda, la discusión en grupos pequeños, la técnica de la rejilla, el desempeño de roles (role playing), el plenario, el pánel, el simposio, etc. [4]

Además de estas técnicas de trabajo grupal, existen otras que pueden ser utilizadas por el coordinador para propiciar algunos fenómenos grupales necesarios para la integración y crecimiento del grupo, y/o para desarrollar actitudes y habilidades de colaboración y trabajo en equipo que faciliten el buen desempeño del trabajo grupal. Así, tenemos técnicas de rompimiento de hielo (la fiesta de presentaciones, el escudo, la

línea de la vida, el pastel, presentaciones progresivas, etc.); técnicas de comunicación (amigos y extraños, el dibujo hablado, el teléfono descompuesto, la historia, comunicación en uno y doble sentido, etc.) y técnicas para propiciar el trabajo grupal (los caballos, el fin del mundo, los cuadrados, confianza ciega, etc.). [5]

Dentro del campo de las técnicas, existen además los llamados ejercicios estructurados, que son técnicas de mayor complejidad y duración, en las que se utiliza una mayor cantidad de recursos materiales. Se trata de juegos grupales en los que se procura reproducir artificialmente una situación de la vida real, especialmente del ámbito social, con el fin de analizar las actitudes y la actuación de los participantes en dichas situaciones. Algunos de estos ejercicios son, por ejemplo: desarme, construcción de una torre, la magia del poder, bolsa de valores, etc.[6]

La finalidad de las técnicas grupales puede ser triple: propiciar un mayor conocimiento e integración entre todos los participantes, y ayudar así a la constitución del grupo como tal; facilitar el trabajo y la organización grupal, mediante el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes necesarias para el trabajo de equipo; y finalmente, facilitar el surgimiento de aquellas actitudes individuales y grupales que hasta entonces venían operando ocultamente, con lo que se propicia el análisis de éstas por parte del mismo grupo.

A estas técnicas se les llama comúnmente técnicas de dinámica de grupo. Es un error llamarlas simplemente dinámicas de grupo. Este error brota de una confusión entre dos conceptos: técnica y dinámica. Y con esto entramos en la definición de nuestro último concepto: *dinámica.*

Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo alemán emigrado a Estados Unidos, fue el primero en utilizar la expresión dinámica de grupos:

> Lewin empezó usando esta palabra para designar ciertos fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo. La palabra griega *dynamis* indica en este contexto la existencia, choque, asimilación y continua combinación de fuerzas que se desarrollan en un grupo en cuanto "punto de convergencia" de la interacción de varias personas. Dinámica de grupos designa pura y simplemente las fuerzas desplegadas por el grupo, las cuales ejercen una influencia tanto hacia adentro como hacia afuera del mismo. [7]

La dinámica de los grupos se refiere a lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él. El grupo se reúne alrededor de una tarea común; conforme se trabaja sobre una temática y con una técnica determinadas, algo sucede en el interior del grupo. Ese algo, esos fenómenos grupales, son el resultado de una serie de fuerzas o vectores, con magnitud y dirección variable, que entran en juego con la interacción de los participantes, el coordinador incluido.[8]

Esta concepción de la dinámica de los grupos tiene una relación estrecha con los conceptos de *situación* y *campo*. Por situación entendemos la totalidad de factores, internos y externos, orgánicos y ambientales, de importancia para la conducta que se investiga. [9] La situación cubre un período de tiempo más o menos largo. Ahora bien, si se quiere estudiar la situación de un instante concreto, tenemos entonces el concepto de campo; el campo no es otra cosa que la situación total considerada en un momento dado, es decir, es un corte hipotético y transversal de la situación.[10]

Cuando hablamos, pues, de la dinámica de los grupos, nos referimos al resultado de la interacción de todos los factores que constituyen la situación del grupo. Y para estudiar, en un momento dado, lo que está pasando en el interior del grupo, es preciso un análisis del campo, es decir, de todos los factores que intervienen en ese momento concreto.

El sujeto cuyas conductas se están estudiando (en nuestro caso el grupo mismo), tiene una gran importancia; pero también la tienen todos los demás elementos que intervienen en ese momento, en la medida en que su presencia determina la dirección y la fuerza de las conductas emitidas. [11]

La personalidad de cada individuo, sus experiencias previas, su ideología, sus valores, sus expectativas y necesidades, su motivación, etc.; el grupo mismo, el modo como está constituido, su historia pasada, los subgrupos existentes, las interacciones, la afectividad, las relaciones con otros grupos, etc., son algunas de estas fuerzas, que llamaremos *factores individuales*.

Otras fuerzas las constituyen el tema mismo y la tarea a lograr, la metodología específica de la actividad académica (si es curso, seminario, taller o laboratorio), el estilo personal del profesor, su concepción sobre la educación y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el material con que se trabaja, etc. A este conjunto de fuerzas lo llamaremos *factores instrumentales o metodológicos*. En este sentido, la técnica o técnicas utilizadas intervienen como una fuerza más, tendiente a activar y movilizar al grupo.

Otra serie de fuerzas está constituida por los *factores ambientales* (sitio de trabajo, tipo de mobiliario, iluminación, etc.), y *los factores contextuales*, tanto institucionales (tipo de escuela, de organización, de dirección, relaciones laborales, etc.) como sociales (situación político-económica del país, con su repercusión en la situación familiar, acontecimientos importantes de la vida nacional, etc.).

La interacción de todas las fuerzas que entran en juego desde el primer momento en que el grupo se reúne, y que varían en intensidad y dirección, es lo que da por resultado la dinámica en un grupo. Éste es el primer y fundamental significado del concepto dinámica de grupo.

Existe, además, un segundo significado de este término: como un campo de investigación y como conceptualización y sistematización teórica de este campo de estudio.

> Ampliando el uso original de la expresión, se le fue dando poco a poco el sentido de una parte de la psicología social, dedicada especialmente a la investigación experimental de las estructuras y procesos grupales. Objeto de esa investigación son, por tanto, problemas como el de la dimensión, meta, cohesión, etc., del grupo.[12]

Todo grupo tiene una dinámica propia (primera acepción del término), independientemente de que nos demos cuenta de ello o no. En el momento en que se establece dicha dinámica como objeto de estudio y de investigación, y se conceptualizan y sistematizan los conocimientos obtenidos de dicho estudio, se constituye la dinámica de grupos como un campo de trabajo de la psicología social (segunda acepción del término).

Existe, empero, un tercer significado del término, que es hasta cierto punto el más extendido y conocido: el de la dinámica de grupos considerada como método o campo de prácticas de autoexperiencia y reflexión sobre procesos del grupo...

> ...se habla de dinámica de grupos en un tercer sentido... significa el concepto genérico que abarca una serie de métodos y técnicas que deben ayudar al individuo a conocerse mejor a sí mismo dentro de reducidos círculos de personas... [13]

Ésta es la línea de los famosos cursos de dinámicas de grupos. En ellos se pretende propiciar la experiencia directa de situaciones y momentos grupales importantes, mediante la introducción planificada de una serie de técnicas grupales. Se trata de capacitar a los participantes para el manejo de esas técnicas y otras parecidas y, al mismo tiempo, de aumentar su autoconocimiento a través de la reflexión sobre las actitudes y actuaciones manifestadas a lo largo de la experiencia.

Aunque es bueno el conocimiento y la capacitación para el manejo de las técnicas grupales (nivel del cómo), este conocimiento es insuficiente mientras no se complete con una buena fundamentación teórica sobre la dinámica de los grupos. Las técnicas movilizan de tal modo las fuerzas internas del grupo, que en un momento dado puede surgir una serie de fenómenos difíciles de manejar para quien no haya profundizado en el campo teórico de la dinámica de los grupos.

El objetivo del presente escrito es, precisamente, proporcionar al profesor algunos elementos teóricos sobre la dinámica de los grupos de aprendizaje (en la primera acepción del término). Para eso, desarrollaremos aquellos aspectos que, desde un punto de vista operativo, (es decir, desde el punto de vista de la teoría y la técnica de los grupos operativos) consideramos fundamentales para entender la dinámica de un grupo de aprendizaje. Recurrir a bibliografía especializada sobre cada uno de los puntos tratados será no sólo útil, sino necesario en algunos casos.

2.- LO MANIFIESTO Y LO LATENTE

Como un primer paso para introducirnos en el campo de la dinámica de los grupos, es conveniente distinguir dos niveles de realidad dentro de la vida del grupo: el nivel de lo manifiesto y el de lo latente.

Dicho de un modo sencillo: lo directamente observable dentro del grupo no constituye la totalidad de la realidad del mismo o, de otro modo, no todo lo que pasa dentro del grupo es directamente observable.

El nivel de lo manifiesto está constituido por todo aquello que puede ser percibido directa e inmediatamente con los sentidos corporales. Por ejemplo, quién habla, en qué momento, con qué tono, a quién se dirige, qué dice, con qué claridad, a qué nivel de profundidad, quién lo escucha, quién lo entiende, quién le responde, quién lo retroalimenta, etc.; también, cómo se comporta cada individuo, cómo actúa, qué actitudes corporales toma, cómo se relaciona con los demás; asimismo, cómo se comporta el grupo como tal, cuáles son los roles desempeñados, qué tipo de interacciones se dan entre los miembros, y entre éstos y el coordinador, etc.

Este nivel es el de lo manifiesto, el que se puede observar y medir con ciertos esquemas de observación, vgr. el de las categorías de Bales, o el sociograma.

Pero existe otro nivel de realidad, siempre presente en los grupos, y que no es directamente observable: el nivel de lo latente. Éste se encuentra constituido por el conjunto de aquellos elementos o factores que, estando de alguna forma presentes en la situación y en el campo, no se manifiestan o expresan directamente en un momento dado. Son latentes en la medida en que no salen a la superficie, no se manifiestan directamente; pero en el momento en que brotan, dejan de ser latentes, para pasar a ser contenidos manifiestos. En la medida en que están presentes, aunque sea bajo la forma de latencia, condicionan y orientan las conductas manifiestas. Estos contenidos latentes pueden ser conscientes, preconscientes o inconscientes.

Un ejemplo ayudará a distinguir con más claridad estos dos niveles. Cuando un participante del grupo interviene para hacer un comentario, podemos entender su participación en los dos niveles. En primer lugar, en el nivel de lo manifiesto, tiene un significado concreto, según las ideas que haya expresado en su verbalización: hace una aportación nueva, aclara un punto que estaba obscuro, hace una síntesis de lo dicho anteriormente, plantea una pregunta o responde a una pregunta hecha previamente, hace una proposición o sugerencia, etc. Pero al mismo tiempo, esa participación tiene un significado latente que se puede detectar al responder a preguntas tales como las siguientes: por qué interviene en este momento, con qué intención lo hace, a qué motivaciones responde, a qué necesidades, qué angustia interna lo impulsa a intervenir, qué quiere probar con su intervención, ante quién lo quiere probar, qué es lo que en el fondo pretende lograr, etc. Como un paso ulterior en esta misma línea de detectar el significado latente, uno se puede plantear preguntas como éstas: qué estructura de personalidad manifiesta a través de sus intervenciones, cuáles son sus pautas preferenciales de conducta, qué aspectos de su esquema referencial o de su ideología nos deja ver a través de sus ideas, etc.

Este mismo tipo de análisis se puede aplicar tanto a los individuos como al grupo en cuanto tal. Hay momentos en que el grupo entero (o algún subgrupo dentro de éste) manifiesta una conducta común, sea ésta una actividad o una actitud. En esos casos nos podemos preguntar tanto por su significado manifiesto (qué hacen, qué dicen, qué proponen, cómo actúan, etc.), como por su significado latente (por qué hacen dicen o proponen eso, por qué en este momento; a qué necesidad responden, qué conducta está en juego, qué pretenden lograr, etc.)

La constatación de la existencia de estos dos niveles nos plantea varias preguntas en relación con los grupos de aprendizaje.

2.1- ¿De qué nos sirve detectar lo latente en los grupos?

El proceso de enseñanza-aprendizaje es difícil de entender. Plantea una serie de cuestionamientos que el profesor no puede eludir. Uno de los principales es éste: qué cosa es el aprendizaje y cómo se consigue.

Ahora bien, al referirnos a un tipo especial de aprendizaje, como es el grupal, tenemos que plantearnos preguntas como las siguientes: qué diferencias existen entre el

aprendizaje individual y el grupal, qué características le imprime el grupo al aprendizaje logrado, cómo contribuye el grupo al logro de los aprendizajes, qué aspectos del trabajo grupal facilitan el aprendizaje y cuáles lo obstaculizan, cómo propiciar los primeros y superar los segundos, etc.

Cuando analizamos el aprendizaje grupal, no podemos pretender lograr una comprensión total del proceso de aprendizaje, sin entender al mismo tiempo el proceso del grupo en relación con ese aprendizaje. En este sentido, cuando un profesor trabaja con grupos, una de sus preocupaciones fundamentales debe ser tratar de entender el proceso del grupo: qué tipo de grupo es, cuáles son las etapas o momentos por los que pasa a lo largo de su proceso, qué posiciones toma ante la tarea propuesta, cómo la trata de lograr, qué tipo de interacciones se dan en el interior del grupo y con relación a él como profesor, qué tipo de organización están logrando, cuáles son los roles que juegan, cuáles y de qué tipo son las fuerzas efectivas que se mueven en el interior, etc.

Ahora bien, esta comprensión del proceso grupal no la puede lograr el profesor si cree que la totalidad de la realidad grupal está constituida sólo por lo manifiesto, por aquello que se puede observar directamente. Como afirmaba anteriormente, además de los contenidos manifiestos existen en el grupo los contenidos latentes.

De aquí la importancia y necesidad de que el profesor se capacite para captar, entender y manejar también los aspectos latentes de un grupo; para lo cual será necesario, además de un sólido marco teórico, un periodo de entrenamiento práctico supervisado.

2.2- Si lo latente no es directamente observable, ¿cómo lo podemos detectar?

Lo latente no es directamente observable; está implícito, está contenido en lo manifiesto, pero de una manera no explícita. El camino, pues, para llegar a lo latente será a través de lo manifiesto: a través de lo que veo puedo llegar a descubrir lo que no veo, pero sé que está ahí. En un primer momento, lo único que puedo hacer es elaborar una hipótesis sobre el significado de los contenidos latentes. A esta hipótesis la llamamos *interpretación*. [14]

Hay que entender la interpretación como una hipótesis de trabajo. En cuanto tal, la interpretación es una afirmación tentativa, provisional, incompleta, en proceso; pero que le sirve al que la elabora como un instrumento de trabajo para la comprensión y el manejo de los fenómenos que observa.

Como toda hipótesis, la interpretación debe ser puesta a prueba, comprobada, corroborada, antes de poder pasar al estatus de tesis. [15]

Esta corroboración se logrará a lo largo del proceso grupal mediante el método que podríamos llamar de aproximaciones progresivas. Para esto, el profesor puede optar, según las circunstancias, por tres posibles actuaciones: a) dejar que el grupo siga su curso, y estar atento a ulteriores manifestaciones que confirmen o contradigan su primera interpretación ; b) señalar al grupo el fenómeno manifiesto que a él le llamó la atención, todavía sin dar ninguna interpretación del mismo, y dejar que el

grupo la trabaje y elabore; c) dar la interpretación del fenómeno para que el grupo trabaje sobre ella.

Ahora bien, por más tentativa que sea una interpretación, no se puede plantear en el aire, es decir, sin fundamentos. Ésta debe estar basada en hechos observados: es por algo que el profesor observa, por lo que se plantea determinada interpretación. Asimismo, la confirmación de la interpretación debe estar fundamentada también en hechos observados. De aquí la importancia que tiene la observación para el proceso mismo de interpretación.

Para responder a la pregunta planteada, podemos decir que el modo de detectar lo latente de un grupo consiste en la observación y la interpretación de los contenidos manifiestos. [16]

2.3- ¿Cómo podemos observar e interpretar los fenómenos grupales?

Toda interpretación necesita un marco teórico previo en el cual fundarse. Asimismo, toda observación sistemática debe estar dirigida, orientada, por un marco teórico previo. Éste es el que va a determinar los aspectos preferenciales del grupo que hay que observar, los fenómenos grupales en los que hay que poner más atención, las situaciones factibles de ser interpretadas, el sentido, orientación y profundidad de la interpretación; asimismo, de este marco teórico dependerá el uso que se dé a la interpretación, el momento oportuno para utilizarla y la finalidad con que se utilice. [17]

El profesor que desee alcanzar una comprensión profunda de los grupos con los que trabaja, debe contar con un marco teórico sobre la dinámica de los grupos de aprendizaje. Algunas veces, un poco de sentido común, con una buena dosis de experiencia práctica como docente, lleva a lo que podríamos llamar un primer esbozo de este marco teórico. Y así, vemos profesores que, con mayor o menor intuición, de una manera más o menos sistemática, elaboran un diagnóstico de sus grupos, y se plantean hipótesis de trabajo, conforme a las cuales modifican de alguna manera su metodología y la adecuan a la realidad concreta de cada grupo. En estos casos, un estudio más detallado sobre la teoría de la dinámica de los grupos, y un período de supervisión de su práctica como coordinador, enriquecerán este marco teórico y aumentarán su capacitación para el trabajo con grupos de aprendizaje.

Dicho marco teórico viene a ser un conjunto de ideas, afirmaciones o principios sistematizados coherentemente alrededor de una teoría armónica, científicamente fundamentada y suficientemente completa, sobre el objeto de estudio.

Ante un mismo objeto de estudio pueden existir diferentes marcos teóricos, escuelas o corrientes de interpretación. Con respecto a la dinámica de grupos, nos encontramos con diversas concepciones sobre los grupos de aprendizaje, cada una de las cuales tiene su propia concepción teórica sobre los grupos, sobre el aprendizaje y sobre los grupos de aprendizaje. Algunas de estas corrientes pedagógicas son las siguientes: los grupos de encuentro y la educación centrada en el estudiante, de Carl Rogers (uno de los principales exponentes de la no-directividad, tanto en psicoterapia como en educación); [18] la corriente dinamista, apoyada en las ideas de Kurt Lewin,[19] la pe-

dagogía institucional, de Lobrot; [20] y los grupos operativos, de inspiración psicoanalítica, de Pichon-Rivière. [21]

Lo que interesa destacar en este momento es que el marco teórico del profesor es el que le servirá de guía en su trabajo con los grupos, en la medida en que le indicará los aspectos en que debe fijarse más atentamente, en cuáles concentrar su esfuerzo, cómo utilizar los instrumentos de que dispone, qué actitudes tomar y en qué situaciones. Y ya que no todas las escuelas o corrientes se fijan en los mismos aspectos del grupo, es importante que exista una definición del profesor en este sentido.

El marco teórico en el que sustentamos las ideas principales del presente capítulo está fundamentado, como indicamos anteriormente, en la teoría y técnica de los grupos operativos, de Pichon-Rivière.

En la línea de la última pregunta planteada, conviene anotar un elemento que puede constituir un instrumento muy útil en este proceso de detección de los aspectos latentes de un grupo. Nos referimos al concepto de *emergente* (de emerger, subir a la superficie).

Puede suceder que, en un momento dado, el coordinador de un grupo esté confundido respecto al significado latente de lo que pasa dentro del grupo; o también, que haya empezado a plantear una hipótesis o interpretación como posible, pero necesite más elementos para tener una mayor seguridad sobre ella. En estos casos, el coordinador está atento al proceso grupal, se encuentra en estado de alerta, espera nuevos datos que le ayuden a aclarar su duda o salir de su confusión. Lo latente está todavía tan oculto, tan implícito, que no lo puede captar. Entonces sucede algo en el grupo que le da la pista que esperaba. Para quien no estuviera en ese estado de alerta, dicha pista pasaría inadvertida; pero nuestro coordinador, que estaba atento, sí la capta, y encuentra en ella la pieza del rompecabezas que le faltaba. Ahora sí le encuentra significado a lo que ocurre en el grupo; ahora sí puede elaborar su interpretación.

A ese algo que sucede en el grupo y que proporciona los elementos que faltaban para interpretar el significado latente del proceso, es a lo que llamamos emergente. [22] Es un elemento que estaba implícito hasta ese momento, y que ahora sale a la superficie, se manifiesta, se expresa de alguna forma, y permite así inferir algo, interpretar algo sobre la realidad latente del grupo.

El emergente puede ser la verbalización de uno o varios individuos, alguna actitud o movimiento individual o grupal, la reacción primaria ante algún acontecimiento o ante alguna intervención interna o externa al grupo. Cuando es un miembro del grupo el que proporciona esta pista, el que anuncia y denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo, entonces lo llamamos *portavoz* del grupo. [23] El portavoz es un emergente, aunque no todo emergente se manifiesta a través de un portavoz.

La observación sistemática y dirigida, sobre todo de los emergentes grupales, y su interpretación a la luz de una teoría sobre los procesos del grupo, es lo que nos permitirá acceder al significado latente de los fenómenos grupales.

Las ideas que a continuación expondremos, proporcionarán al profesor algunos elementos teóricos, tomados sobre todo de la teoría de los grupos operativos, que le ayudarán en esta tarea.

3.- TAREA EXPLÍCITA Y TAREA IMPLÍCITA

Anteriormente nos referimos a la tarea como el objetivo que el grupo se propone alcanzar, como aquello que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal y que explica la constitución de este grupo como tal. Esto es lo que constituye la *tarea explícita* del grupo, es decir, aquello que ha sido explicitado, sea en el papel o de palabra, como el objetivo a lograr por el grupo.

Ahora bien, de acuerdo con la teoría de los grupos operativos, no basta con que un conjunto de individuos se reúna con el fin de realizar una tarea, para garantizar el éxito y la eficacia en el logro de la misma. Muy al contrario, la experiencia nos demuestra lo difícil que es el que un grupo llegue a funcionar realmente como tal, es decir, que se dé un verdadero trabajo de equipo en el que todos los participantes estén verdaderamente integrados.

Si dejamos de lado, por un momento, los factores objetivos del trabajo grupal (libros, material impreso, instrumentos, mobiliario, local, etc.) y nos fijamos únicamente en los factores subjetivos o en el factor humano, podemos constatar la existencia de una serie de obstáculos que impide el buen funcionamiento del grupo y, por lo tanto, el logro de los aprendizajes. La teoría de los grupos operativos se ha preocupado por identificar estos obstáculos y buscar los medios de superarlos. La superación de éstos constituye la *tarea implícita* del grupo.

> Bajo la tarea explícita, subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, y significan un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio.
>
> La tarea consiste, entonces, en la elaboración de dos ansiedades básicas: miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes, y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación... Estas dos ansiedades, coexistentes y cooperantes, configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe ser superada. [24]

Se trata de superar las pautas estereotipadas de conducta, [25] que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo. Mediante esta resistencia, el grupo se opone al enfrentamiento de la tarea propuesta. En el fondo, la *resistencia al cambio* se compone de los dos llamados *miedos básicos*: el *miedo a la pérdida* de las estructuras existentes (tanto internas como externas) y a las que los participantes ya están acostumbrados, es decir, en las que ellos ya están acomodados; y el *miedo al ataque* de la nueva situación, es decir el miedo ante la nueva situación que se presenta amenazante. [26]

Otro de los elementos importantes de la tarea implícita es la elaboración de un *esquema referencial grupal*, que supere los esquemas referenciales individuales. En todo grupo emergen ideologías diversas, que llevan al aglutinamiento de los participantes en diversos subgrupos, y que determinan la existencia y manifestación de contradicciones y enfrentamientos entre ellos. De este modo, las contradicciones entre los individuos y entre los subgrupos tienden a llevar a una situación de dilema estéril en relación con la tarea y que funciona como una defensa ante la situación del cambio. [27]

Si en general entendemos por implícito aquello que se encuentra incluido en otra cosa, pero que no es expresado, la tarea implícita será aquélla que, sin ser expresada, se supone incluida en la tarea explícita. Con respecto a los grupos de aprendizaje, en los que la tarea explícita es la consecución de un aprendizaje sobre determinado tema, tenemos que la tarea implícita va a consistir en la superación de todos los obstáculos que impiden que el grupo funcione real y eficazmente como tal. En la medida en que estos obstáculos no sean superados, sino que detengan o desvíen los esfuerzos grupales, los resultados a los que se llegue se verán minimizados.

Dicho de otro modo, la tarea implícita de un grupo de aprendizaje va a consistir en convertir a un conjunto de personas en un verdadero grupo de trabajo.

> La tarea guía latente, que el coordinador descubre por debajo de aquélla (de la tarea-guía manifiesta), consiste en considerar que lo que le ha sido dado es un grupo en sí, inconsciente de sí mismo, y que su tarea será la de convertirlo en un grupo para sí, en el que la propia estructura del grupo se haga explícita e instrumental para sus miembros. [28]

Una de las diferencias entre la tarea explícita y la implícita en los grupos de aprendizaje consiste en que el objeto de trabajo de la primera es el tema sobre el que se pretende lograr el aprendizaje, mientras que el de la segunda es el grupo mismo. Esta distinción tiene una doble utilidad: en primer lugar, permite asignar al proceso de constitución del grupo como tal la importancia que merece, la que realmente tiene en el proceso. En segundo lugar, permite diferenciar las funciones y responsabilidades de los participantes y del coordinador: mientras que la responsabilidad de los participantes va a consistir en organizarse del mejor modo posible, para la consecución de la tarea explícita, la responsabilidad del coordinador recaerá sobre todo en la tarea implícita.

4.- IMPORTANCIA DEL ENCUADRE Y DE LAS PRIMERAS SESIONES

El profesor que desee trabajar con sus grupos de un modo más activo y participativo, utilizando tanto la teoría como las técnicas de dinámica de grupos, se encontrará, además de las dificultades inherentes a este tipo de trabajo, con una muy común: que sus alumnos no están acostumbrados a este método de trabajo, les resulta novedoso, les produce angustia y, por lo mismo, presentan resistencias al cambio. Este mismo hecho, sin embargo, se presenta también como una fuente muy rica de material de trabajo para la tarea implícita del coordinador, puesto que de estos elementos de resistencia al cambio brotarán las conductas defensivas del grupo ante la tarea, mismas que el profesor detectará e interpretará a su debido tiempo. Pero de esto hablaremos más detenidamente en el siguiente apartado.

El profesor llega a la primera sesión con su grupo; de ésta, y del encuadre que se defina en ella, dependerá en gran parte el éxito del trabajo grupal a lo largo del curso.

El *encuadre* es la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal. Este encuadre toma la forma de un contrato, ya que deberá ser establecido sobre la base de un acuerdo grupal; es decir, se trata de que el grupo tenga claras las especificaciones es-

tablecidas y se comprometa responsablemente con ellas. Si existe algún desacuerdo, se tratará de discutir el punto en cuestión hasta llegar a un arreglo, en el que estén de acuerdo tanto los participantes como el coordinador.

En estas primeras sesiones, en las que, formalmente hablando, todavía no se inicia el trabajo propio del curso, la tarea del grupo consiste en entender claramente el encuadre y aceptarlo responsablemente. Utilizar una o varias sesiones para este fin tiene una triple utilidad.

En primer lugar, con el establecimiento del contrato se delimitan las responsabilidades y funciones, tanto del coordinador como de los participantes. De ahí en adelante, cada quien va a saber qué es lo que le ha sido asignado, qué es lo que ha asumido, de qué cosas va a estar encargado, de qué se va a responsabilizar, etc.

En segundo lugar, se evita añadir inútilmente más angustia a la normal provocada por lo novedoso de la situación. Si el nuevo tipo de trabajo propuesto a los alumnos es angustioso, en cuanto que los pone en una situación diferente, a la que no estaban acostumbrados, lo menos que puede hacer el profesor para evitar un aumento inútil de la angustia, es establecer claramente las reglas del juego. El motor del trabajo grupal es la ansiedad que se produce en el grupo, [29] con tal de que ésta se conserve en un nivel óptimo. Si este nivel es superado, es decir, si la ansiedad o angustia sobrepasa los límites soportables por el grupo, éste reaccionará no positiva ni productivamente, sino mediante conductas defensivas tendientes a reducir el nivel de la ansiedad. [30] La obscuridad inicial respecto a las normas que van a regir el trabajo grupal traerá como consecuencia un aumento inútil en el monto de ansiedad del grupo. El encuadre evita esto.

En tercer lugar, el encuadre proporcionará al coordinador un marco dentro del cual podrá situar las interpretaciones que posteriormente haga sobre los fenómenos grupales. Si no se hace el encuadre, o si éste es indefinido, el coordinador no tendrá ningún punto de referencia con el cual confrontar las conductas del grupo y de los individuos. Pongamos, por ejemplo, la resistencia del grupo, en un momento dado, a entrar en tarea; resistencia manifestada en rodeos o evasiones, en plática informal sobre otras cosas, o en propuestas para trabajar en algo que no se había señalado. Sin un encuadre bien definido, el coordinador no sabrá si estas conductas brotan de los elementos de resistencia al cambio y de los miedos básicos ante la nueva tarea, o si lo hacen simplemente por lo oscuro de la situación, porque el grupo no sabe qué hacer ni cómo hacerlo, ni sabe qué aspectos del trabajo son responsabilidad de quién. Los mismos alumnos podrá n responder, ante el señalamiento del profesor, que "ellos no sabían qué era lo que había que hacer, que la tarea no había quedado clara, que creían que le tocaba al profesor indicar tal o cual cosa, etc."

Para la delimitación del encuadre, hay que distinguir entre las normas que ya vienen dadas o impuestas por la institución, las impuestas por el profesor y su estilo de coordinar, y las que el mismo grupo deberá establecer mediante un acuerdo grupal.

A continuación enunciamos los principales puntos que deberá contener el encuadre. Según lo determinen las circunstancias particulares de cada curso, se incluirán todos o sólo algunos de ellos, y se pondrá más énfasis en unos que en otros.

1. Encuadre histórico-institucional, o sitio que ocupa este grupo dentro de la institución en la que se está trabajando.
2. Encuadre teórico, o sitio que ocupa el curso en cuestión dentro del plan de estudios que se sigue: engarce del mismo con los cursos anteriores y los posteriores.
3. Tarea del curso, o meta final, objetivo general que deberá ser alcanzado al finalizar el curso.
4. Metodología de trabajo, de acuerdo con la naturaleza de la actividad académica: si es curso, taller, seminario o laboratorio.
5. Contenidos programáticos y su grado de obligatoriedad: si hay que agotarlos todos, o si habrá que escoger algunos de entre ellos, conforme a los intereses de los participantes.
6. Instrumentos con los que el grupo cuenta para trabajar, y el uso que se les dará. Libros, revistas, conferencias, películas, material impreso, etc.
7. Funciones y responsabilidades del coordinador.
8. Funciones y responsabilidades de los estudiantes.
9. Evaluación final y evaluaciones parciales, calificación y acreditación: cómo se llevará a cabo, con qué criterios, qué elementos se tomarán en cuenta y en qué porcentaje.
10. Número de sesiones efectivas de trabajo, días de vacación en los que no habrá reunión, y fecha en que se terminará el curso.
11. Horario de las sesiones, hora de inicio y término.
12. Porcentaje de asistencia necesario para acreditar el curso, en caso de que se opte por establecer esta norma.

5.- MOMENTOS GRUPALES EN RELACIÓN CON LA TAREA

Una vez iniciado el trabajo, el grupo se relacionará de diversas maneras con la tarea propuesta. Desde el punto de vista operativo, se puede decir que los diferentes tipos de relación o vínculo que el grupo establece con la tarea, a lo largo de su historia, son los que indican los momentos o etapas por los que pasa en su proceso de constitución e integración como grupo. De aquí la importancia que tiene, para el coordinador, poder captar, distinguir e interpretar los diversos momentos por los que atraviesa el grupo en relación con la tarea.

Aunque esta relación grupo-tarea puede adoptar múltiples formas, dependiendo tanto del tipo de tarea como del tipo de grupo de que se trate, se ha podido constatar que la mayoría de los grupos pasa por tres momentos generales que denominaremos, siguiendo a Pichon-Rivière, el momento de la pretarea, el de la tarea y el del proyecto. Armando Bauleo habla también de tres momentos y los denomina de indiscriminación, discriminación y síntesis. [31]

Cabe recordar aquí que, al hablar de grupos de aprendizaje, nos referimos a aquellos grupos escolares en los cuales se pretende establecer un tipo de trabajo más activo, participativo y dinámico, en donde el grupo asume la parte de responsabilidad que le toca en el logro de los objetivos. En aquellos grupos de clase en los que se mantiene una estructura vertical, es decir, donde el profesor es la única autoridad, donde lo que predomina es la cátedra o exposición magistral, no se darán estos tres momentos grupales en relación con la tarea.

5.1- El momento de la pretarea

Una vez establecido el encuadre en la primera sesión, nos encontramos con una primera reacción típica, caracterizada por la resistencia del grupo a enfrentar la tarea propuesta. Se le ha planteado ya una metodología diferente, en la que el profesor asume más bien el papel de coordinador, y en la que la responsabilidad por el logro de los objetivos (tarea explícita) recae fuertemente en los alumnos. Esto les plantea un cambio, y como todo cambio, esta nueva metodología puede resultar amenazante por dos razones.

Por un lado, implica perder un estatus, una posición a la que ya estaban acostumbrados, a la que se habían acomodado. En un grupo de clase tradicional, el alumno ya ha aprendido cómo comportarse, qué hacer, cómo tratar al profesor, cómo obtener el máximo de beneficios con el mínimo de esfuerzos. En una situación nueva, el alumno no sabe cómo actuar, cómo comportarse, por lo menos en un primer momento; ha perdido su lugar, no sabe dónde acomodarse. Todo esto provoca miedo a la pérdida.

Por otro lado, lo nuevo de la situación es también amenazador, en cuanto que viene a atacar los intereses personales de los alumnos. Para pasar el curso, para sacar una buena nota, para quedar bien con el profesor, no serán suficientes las actitudes y conductas anteriores; si no aprende a trabajar de un modo coherente con la nueva tarea, corre el riesgo de no salir adelante. Esto amenaza sus intereses personales y provoca en el alumno un miedo al ataque. [32]

La combinación de estos dos miedos básicos, el miedo a la pérdida y al ataque, produce en los participantes una acción de resistencia al cambio, [33] que caracteriza este primer momento de la *pretarea*.

El grupo elaborará entonces una serie de técnicas defensivas para evitar enfrentar la tarea propuesta. Una parte del grupo, formada por aquellos que se sienten más amenazados por la tarea, integrará el grupo conspirador contra la tarea y tratará de aglutinar a su alrededor al resto. Este grupo conspirador aparece como el líder de la situación de resistencia. [34]

Una de las técnicas más usuales en estos momentos es la de probar al profesor, para ver qué tan convencido está él de este nuevo tipo de trabajo. Se intentará comprarlo, convencerlo de que así no se puede trabajar, de que es mejor del otro modo, de que no hay que ser tan radicales. Los alumnos suelen conocer bastante bien a los profesores y saben cómo hacerlos cambiar de método de trabajo.

Si el profesor alcanza a detectar estas reacciones, y a interpretarlas como resistencia al cambio, y si se mantiene firme en la tarea propuesta, lo más posible es que el grupo, o por lo menos el subgrupo conspirador, pase a un ataque directo contra los métodos escogidos por el profesor o contra su persona. Pasan de la táctica del convencimiento a la del ataque, al saber que algunos profesores son más vulnerables a esto último.

Si tampoco esta táctica sirve para evitar la tarea, los alumnos pasarán entonces a utilizar otra más sutil: empezarán a realizar una serie de acciones o trabajos que aparentemente están dentro de la tarea propuesta, pero que en el fondo no son sino transacciones acomodaticias entre las exigencias de la tarea y su propia comodidad. Con esto buscan, de nuevo, el máximo de beneficios personales (en todos los sentidos) con el mínimo de esfuerzos posibles. Hacen "como si" trabajaran; actúan estereotipadamente, es decir, con pautas de conducta aprendidas anteriormente y que les dieron resultado en situaciones pasadas, pero que no se aplican totalmente a lo novedoso de esta situación. [35] Sin embargo, tanto los alumnos como el profesor pueden ser engañados por estas conductas y llegar a creer que "ahora sí el grupo está trabajando."

Las tácticas empleadas por el grupo, en su afán de resistirse a la tarea, jamás se presentarán abierta y directamente como lo que son: tácticas de resistencia a la tarea. Los alumnos tendrán siempre una razón o explicación "lógica" para sus actitudes. La racionalización es una conducta defensiva más. Éste es un caso concreto, en el que se ve claramente la diferencia entre los contenidos manifiestos y los latentes, así como la necesidad de ir más allá de los contenidos manifiestos, a través de la interpretación de los mismos, hacia los contenidos latentes, en los que encontraremos el significado total de las reacciones del grupo ante la tarea.

El profesor-coordinador debe tener siempre en mente que el líder del trabajo grupal es la tarea; sólo con referencia a ella podrá juzgar si las acciones emprendidas por el grupo son pertinentes, [36] o si son acciones ejecutadas con el fin de pasar el tiempo en esa transacción acomodaticia del "como si" se trabajara. En tales momentos es conveniente hacerse preguntas como éstas: ¿de qué ha servido esta actitud?, ¿qué aprendizaje, de qué tipo y a qué nivel de profundidad estamos logrando?, ¿qué tanto nos lleva adelante en el logro de la tarea?

Otro de los aspectos que caracteriza este primer momento de la pretarea es la confusión reinante en el grupo con respecto a la tarea misma y al modo de llevarla a cabo. A pesar de que en el encuadre se haya definido con toda claridad tanto la tarea como las funciones y responsabilidades de los alumnos, éstos tardarán cierto tiempo en ir aceptando existencialmente esta realidad; es decir, sólo poco a poco irán dándose cuenta de todas sus consecuencias e implicaciones.

Ahora bien, si en el encuadre no se clarificó lo anterior, o si posteriormente el profesor muestra a su vez cierta confusión o inseguridad a este respecto, la confusión grupal será mayor. De ahí que una de las funciones del profesor, en este primer momento, sea la de recordar y esclarecer continuamente el encuadre bajo todos sus aspectos.

En cuanto a la tarea implícita, la función principal del profesor, en este primer momento, será observar, detectar, entender e interpretar los fenómenos grupales que se presentan. Para realizar de un modo más objetivo esta función, es necesario que el

profesor-coordinador tome cierta distancia con respecto al grupo y a su trabajo, es decir, que asuma más el papel de observador-participante. En estas primeras sesiones, el grupo proporcionará al profesor el material con el cual trabajar la tarea implícita: los miedos, las resistencias, las conductas defensivas, etc. [37]

5.2- El momento de la tarea

El grupo ha hecho hasta ahora "como si trabajara", es decir, ha realizado acciones en la línea de la tarea explícita, pero dichas acciones no están dirigidas por la tarea misma, sino por los miedos, las ansiedades, las resistencias grupales. Mientras el grupo permanezca en esta situación, los resultados obtenidos será n "más o menos" los que se esperaban.

Para pasar de esta situación del "más o menos", del "como si" se trabajara, a otra en la que el grupo trabaje realmente en función de la consecución óptima de la tarea planteada, utilizando al máximo todos los recursos materiales y humanos disponibles, es necesario que el grupo se dé cuenta de las actitudes que ha tomado hasta el momento, y por qué las ha tomado; es necesario que elabore sus actitudes de resistencia y las supere. Es necesario poner por un momento entre paréntesis la tarea explícita, y enfrentar la tarea implícita, es decir, manejar los aspectos latentes del grupo. Se trata de explicitar lo implícito, es decir, de sacar al descubierto las actitudes ocultas, las verdaderas causas que condicionan las conductas grupales, los miedos a la pérdida y al ataque, las resistencias al cambio, las angustias que el grupo ha sentido, las estereotipias que ha presentado como respuestas, las conductas defensivas, etc.

La realización de la tarea implícita, con el manejo de los contenidos latentes del grupo, es lo que caracteriza este segundo momento de la tarea.

Cabe recordar aquí que, de acuerdo con la teoría de los grupos operativos, la realización de la tarea implícita es responsabilidad principalmente del coordinador, así como la realización de la tarea explícita es responsabilidad principalmente de los participantes.

¿Cómo realiza el coordinador, la tarea implícita? Si en las primeras sesiones ha tomado distancia del grupo para realizar más objetivamente sus funciones de observador, el profesor-coordinador contará ahora con un enorme bagaje de material sobre el cual trabajar en este segundo momento. Para llevar al grupo a reflexionar sobre los contenidos latentes, puede optar entre tres tipos de actuaciones conforme a la situación por la que el grupo pase en ese momento. (Ver la nota 17).

1. Puede decidir no intervenir directamente, sino esperar a que el grupo realice espontáneamente varias tentativas de entrar en la tarea. El coordinador capta que el grupo está a punto de hacerlo cuando algún miembro señala la situación por la que pasan. Es importante, entonces, observar cómo reacciona el grupo ante este tipo de señalamientos hechos por uno de sus miembros.

2. Puede optar por intervenir directamente para hacer él mismo estos señalamientos, es decir, para llamar la atención del grupo sobre aquellas situaciones grupales que considere más importantes y significativas. Existen algunos conte-

nidos manifiestos (conductas, actitudes, verbalizaciones, reacciones, etc.), en los que lo latente está a flor de piel, y basta que el coordinador los señale para que el grupo los retome y pase a elaborarlos.

3. Puede optar por comunicar la interpretación o hipótesis que ha elaborado sobre la situación que vive el grupo. En este caso, es de vital importancia saber discernir el momento más apto para esta comunicación, y si el grupo está preparado para recibir y trabajar esta interpretación. En caso de que no se dé esta última condición, será indispensable un trabajo previo tendiente a preparar al grupo para recibir y elaborar las interpretaciones del coordinador. Para realizar este trabajo previo, existen algunas técnicas específicas que es necesario conocer. [38]

Para explicar más lo anterior, conviene hacer algunas anotaciones. En primer lugar, al hablar de los contenidos latentes que han de ser explicitados mediante la interpretación, no nos referimos a todos los contenidos latentes del grupo. El número posible de contenidos latentes es inmenso; ni aun queriéndolo, el profesor sería capaz de detectarlos todos. Por lo tanto, hablamos de una selectividad en la interpretación. El criterio básico para realizar esta selección es la operatividad grupal en función de la tarea. Es decir, que las miras del coordinador estarán puestas en aquellos aspectos latentes que obstaculicen el logro de la tarea, con el fin de presentarlos al grupo para que éste los elabore y, al hacerlo, los supere.

En segundo lugar, es conveniente destacar la importancia que tiene saber discernir el momento más adecuado para presentar al grupo tanto los señalamientos como las interpretaciones. Si se realizan antes de tiempo, el grupo puede no estar en una actitud propicia para enfrentar su realidad, sea porque las resistencias y los miedos son muy grandes, o porque lo latente esté aún tan escondido que el grupo no sea capaz de verlo y entenderlo. En estos casos, la reacción del grupo puede ser reforzar sus defensas y asumir actitudes más rígidas y cerradas. Pero si el profesor se tarda demasiado en realizar sus señalamientos e interpretaciones, puede suceder que las conductas estereotipadas, el "como si" se trabajara, lleguen a institucionalizarse como el trabajo “normal” del grupo, y entonces sea más difícil modificarlas.

En tercer lugar, con todo lo anterior nos referimos a lo que Pichon-Rivière llama la unidad del trabajo grupal:

> La unidad de trabajo que permite realizar el esclarecimiento que va de lo explícito a lo implícito, está integrada por el existente (material aportado por el grupo a través de un miembro cualquiera que cumple en ese momento la función de portavoz), la interpretación realizada por el coordinador o co-pensor del grupo, y el nuevo emergente, conducta nacida de la organización de distintos elementos, acontecimiento sintético y creador que aparece como respuesta a esa interpretación. [39]

Una de las características de este segundo momento, o de la tarea, es el mayor esclarecimiento, comprensión y aceptación de los roles, tanto del coordinador como de los participantes. La responsabilidad por el logro de la tarea explícita empieza a ser entendida y asumida en toda su realidad por el grupo; éste deja de cargar sobre el coordinador toda la responsabilidad del curso (conducta estereotipada producida por las experiencias anteriores). Se empiezan a dejar de lado actitudes individualistas, para

emprender acciones de grupo. En este momento se nota la presencia del subgrupo pre-tarea, así como en el momento anterior se sintió más la presencia del subgrupo conspirador contra la tarea. El grupo empieza a asumir las funciones de organización, de toma de decisiones y de control. El profesor-coordinador es colocado más en una posición de asesor, experto y acompañante de la experiencia grupal.

Es entonces cuando el grupo llega a lo que, en la terminología de Armando Bauleo, se denomina el momento de la síntesis, y que en nuestro esquema se podría considerar la etapa culmen del segundo momento o de la tarea.

Es éste el instante de mayor productividad grupal, y se denomina de síntesis porque en él los miembros del grupo comienzan a ensayar soluciones a sus problemas; primero de una manera parcial, fijándose solamente en algunos aspectos del proceso, y después al integrar cada vez más todos los elementos del mismo. Se está efectuando un trabajo de síntesis.

La principal característica de esta etapa es la elasticidad del grupo con respecto a los roles establecidos. Se dejan de lado paulatinamente las conductas estereotipadas, para actuar en una forma más adaptada a la nueva situación que se vive. La tarea se convierte de un modo operativo en el líder del grupo.

El grupo suele manifestar en este momento una gran creatividad en la búsqueda de nuevos mecanismos y procedimientos de trabajo. El profesor-coordinador llega a descubrir en el grupo posibilidades de organización y técnicas de trabajo que él nunca hubiera llegado a imaginar por sí solo.

Otra de las características es que la función de señalamiento e interpretación de los contenidos latentes es asumida paulatinamente por el grupo mismo.

De esa manera, el coordinador queda en una posición de experto-asesor que acompaña al grupo en su proceso, y que está a disposición del mismo cuando el grupo solicite sus servicios. En palabras de Pichon-Rivière, "el grupo llega a su máximo funcionamiento, cuando el coordinador no debe ya interpretar, cuando no interviene; sólo su presencia indica el comienzo y el fin de la reunión". [40]

5.3- El momento del proyecto

El tercer momento general, o el del *proyecto*, se alcanza cuando el grupo comienza a plantearse objetivos que van más allá del aquí y del ahora grupal, es decir, que trascienden la tarea inmediata y el grupo mismo.

> El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una planificación. El grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo. [41]

A lo largo de su historia como grupo, éste ha trabajado en la realización de una tarea; los integrantes del mismo se han adaptado al trabajo de equipo, han conocido sus posibilidades y sus limitaciones. Una experiencia de este tipo es siempre gratificante. El grupo busca, entonces, una manera de proyectar esa experiencia de una forma socialmente útil, algunas veces en el interior de la institución en la que están insertos, otras en función de otros grupos similares al suyo.

Se han dado cuenta de que, para realizar la tarea propuesta, no bastó quedarse al nivel de la misma, sino que fue necesario enfrentar una serie de problemas relacionados con ella y, después de analizarlos, hubo que atacarlos en su fuente, en su origen mismo. Definen entonces un proyecto nuevo, que no es sino una prolongación de la tarea inicial. El nuevo objetivo es seleccionado entre varios posibles, de acuerdo con una estrategia acordada en el interior del grupo.

La elaboración y realización del proyecto tiene, además, otra utilidad en función de la vida misma del grupo: es una manera de canalizar el sentimiento de pérdida que ha aumentado conforme se acerca el fin de las actividades: final del curso, terminación de las sesiones programadas y realización total de la tarea prefijada.

> Pero dentro de ese aquí y ahora podemos interpretar que este proyecto, como todo mecanismo de creación, está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo. [42]

Después de una experiencia grupal gratificante, es normal este sentimiento de pérdida; sin embargo, no todos los grupos elaboran y canalizan este sentimiento en la línea de un proyecto nuevo. Éste se expresa, algunas veces, en frases como la siguiente: " ¿por qué no nos seguimos reuniendo de vez en cuando para seguir platicando sobre estas cosas?". Otras veces, este sentimiento no se expresa abiertamente, sino que se guarda y crece en intensidad, hasta que brota el último día de reunión del grupo, en el momento de las despedidas.

De cualquier manera, este sentimiento de pérdida condicionará, en la medida de su intensidad, el trabajo del grupo en las últimas sesiones, y este condicionamiento aumentará conforme se acerque el final.

Es importante, pues, que el coordinador tenga en cuenta este fenómeno, para que pueda ayudar al grupo a comprender, aceptar y canalizar adecuadamente este sentimiento de pérdida.

Como anotación final a este apartado, conviene aclarar que los tres momentos descritos no se dan en la realidad totalmente diferenciados en el espacio y en el tiempo, sino que se superponen uno al otro. El que el grupo haya llegado al momento de la síntesis o al del proyecto no quiere decir que se hayan superado completamente las resistencias al cambio, que no exista la angustia por lo novedoso del trabajo, que no se vayan a manifestar de nuevo las estereotipias o las conducta defensivas, que el grupo no vuelva a caer por momentos en el "como si" se trabajara de la pretarea. La tarea implícita o manejo de lo latente permanecerá como tarea hasta el último día de trabajo del grupo, sólo que éste estará cada vez más capacitado para manejarla. [43]

CONCLUSIÓN

Como indicábamos en la introducción, el objetivo del presente escrito es proporcionar al profesor algunos elementos teóricos que le ayuden a comprender la dinámica

de sus grupos de aprendizaje. El énfasis, por tanto, ha estado puesto en la exposición de estos aspectos teóricos, más que en la presentación de orientaciones prácticas para la coordinación de los grupos.

Retomemos los conceptos elaborados en las páginas anteriores, para exponer, a manera de conclusión, algunas orientaciones teóricas que pueden servir al profesor-coordinador como guía en su tarea de comprensión de los fenómenos grupales.

1. La clara diferenciación entre la tarea, la temática, la técnica y la dinámica de los grupos de aprendizaje es indispensable, tanto para la planeación de un curso, como para la comprensión de los fenómenos que se presenten en el grupo a lo largo de su historia. No hay que confundir, por un lado, la tarea con la temática, los objetivos con los contenidos; ni, por otro, la técnica con la dinámica, los procedimientos de trabajo con las fuerzas internas del grupo. Es conveniente, pues, que el profesor tenga bien definida la tarea del curso, antes de iniciar las sesiones con el grupo; que tanto los contenidos principales como las técnicas de trabajo sean seleccionadas por todo el grupo, a partir de la propuesta inicial hecha por el profesor, y que éste esté atento, a lo largo de todo el proceso grupal, a aquellos fenómenos que le ayuden a detectar y comprender la dinámica propia de cada grupo.

2. Para lograr esta comprensión de la dinámica de grupo, es de vital importancia distinguir entre los contenidos manifiestos y los latentes que se encuentran presentes en el grupo; el coordinador no debe olvidar que la realidad de un grupo no se agota en los aspectos visibles, observables, manifiestos del mismo. Los fenómenos grupales sólo pueden ser explicados totalmente si recurrimos tanto a los contenidos manifiestos como a los latentes. Y lo latente grupal sólo puede ser alcanzado mediante el método de aproximaciones progresivas, a través de la observación de los fenómenos grupales y de la interpretación de los mismos. Para realizar esta interpretación, es menester que el profesor-coordinador cuente con un sólido marco teórico sobre los grupos y su dinámica. La elaboración de este marco teórico constituirá, pues, una de las principales tareas del coordinador. También será necesario que el profesor haya vivido una experiencia de este tipo, como un miembro más del grupo, bajo la coordinación de un experto. Además, es conveniente que su práctica como coordinador sea asesorada o supervisada por alguien con más experiencia y conocimientos.

3. Otra de las distinciones que hay que tener en cuenta es la que existe entre tarea explícita y implícita. De acuerdo con la teoría de los grupos operativos, el coordinador no puede reducir sus funciones exclusivamente al logro de la tarea explícita o del objetivo manifiesto del grupo. Para que éste realice efectivamente esta tarea explícita, es necesario, en primer lugar, que llegue a constituir realmente un grupo en toda la plenitud de la palabra; y en segundo lugar, que supere aquellos obstáculos (de resistencia al cambio, ideológicos, epistemológicos, de relaciones, etc.) que impiden, dificultan o desvían los esfuerzos grupales. La superación de estos obstáculos y su constitución en un verdadero grupo, constituyen la tarea implícita, que sólo es posible realizar a través de la elaboración de los contenidos latentes.

4. Las primeras sesiones de trabajo con el grupo, y el encuadre que en ellas se delimite, tienen una importancia especial para el desarrollo ulterior del curso. En estas primeras sesiones se establecen las reglas de juego, se delimitan las responsabilidades y se definen los métodos de trabajo. En su esfuerzo de interpretación de los fenómenos grupales, el coordinador tendrá que recurrir continuamente a este encuadre, y a su marco de referencia. Como regla general, el profesor debe ser suspicaz ante cualquier situación que se salga de este marco de referencia, como ante un posible signo de desviación de la tarea.

5. La historia de todo grupo es la historia de un proceso; el grupo evoluciona, aprende, modifica sus pautas de conducta, transforma su estructura. Conocer los momentos principales por los que pasa en este proceso es básico para interpretar correctamente los fenómenos observados. Una misma conducta grupal puede ser, en un momento dado, expresión de resistencia al cambio y, en otro, expresión de una mayor creatividad grupal. Es preciso, pues, que el coordinador tenga claro el momento por el que pasa el grupo, o sea, si es el de pretarea, el de la tarea o el del proyecto.

6. Como nota final, conviene aclarar lo siguiente: en las páginas anteriores he presentado algunos elementos de la teoría de los grupos operativos que pueden ser aplicados a los grupos de aprendizaje. Son elementos que, por su misma naturaleza, no son susceptibles de una aplicación directa, inmediata y automática; es decir, no constituyen recetas fácilmente aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo para poder interpretar los fenómenos grupales, y para saber cómo manejar dichas interpretaciones con el grupo, es indispensable una mayor capacitación tanto teórica como práctica. En un primer momento, es muy útil conocer algunos de los elementos de la teoría de los grupos operativos que pueden ser aplicables en la situación de docencia; pero para poder pasar del simple conocimiento a la aplicación de los mismos, se exige una preparación más completa. Esta será , entonces, la tarea central del profesor que desee trabajar con sus grupos del modo descrito en el presente capítulo.

NOTAS

[1] "Llamamos tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir con él". "Tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión". Bauleo, Armando. *Grupo operativo*. Cuadernos de Psicología Concreta. Buenos Aires, 1969, p. 47.

[2] La utilidad de este tipo de objetivos es doble: por un lado, permite al profesor programar las actividades concretas a realizar en clase, de acuerdo con dichos objetivos; y por otro, permite llevar a cabo la evaluación final de acuerdo con las conductas esperadas de los alumnos y especificadas en estos objetivos. Sin embargo, este tipo de programación por objetivos se presta a serias objeciones, sobre todo desde el punto de vista de la dinámica de grupos: presentan un esquema demasiado rígido de conductas esperadas de los alumnos; no permite una apertura a otro tipo de actividades que no sean las programadas previamente por el profesor; el grupo no participa responsablemente en la toma de decisiones con respecto al logro de la tarea; y se ciñen los aprendizajes posibles a aquellos que pueden ser directamente observables y medibles.

[3] "Las investigaciones realizadas en el campo de la dinámica de grupos han permitido establecer un cuerpo de normas prácticas o conocimientos aplicados, útiles para facilitar y perfeccionar la acción de los grupos... Las técnicas de grupo, por lo tanto, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad del grupo sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupo". Cirigliano, G. y Villaverde, A. *Dinámica de grupos y educación*. Editorial Humánitas. Buenos Aires, 1966, p. 78.

[4] En Cirigliano y Villaverde, *op. cit.*, se podrá encontrar una buena selección de este tipo de técnicas aplicables en educación. Asimismo, cfr. González Núñez, José de Jesús, et al, *Dinámica de grupos. Técnicas y Tácticas*. Editorial Concepto. México, 1978.

[5] Existen muchos manuales de técnicas de este tipo, como por ejemplo, *Manual de dinámica de grupos*. Centro de Didáctica, UNAM, México; Hostie, Raymond, *Técnicas de dinámicas de grupos*, Publicaciones ICCE, Madrid, 1976.

[6] Ver, por ejemplo, el *Manual de dinámica de grupos* ya citado. Además, Pfeiffer and Jones, *Structured Experiences for Human Relations Training*, University Associated Press, Iowa, que cada año edita un volumen actualizado.

[7] Sbandi, Pío, *Psicología de grupos*. Editorial Herder. Barcelona, 1977, p. 89.

[8] "Por una parte, la dinámica de grupos se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma como se comporta. Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc.; y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución, etc." Cirigliano y Villaverde, *op. cit.*, p. 64. "La interacción o acción recí-

proca de estas fuerzas y sus efectos resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica." Knowles, Malcom e Hilda. *Introducción a la dinámica de los grupos*. Editorial Letras. México, 1962, p. 12.

[9] Fairchild, citado en Bleger, *Psicología de la conducta*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977, p. 45.

[10] "El campo es la totalidad de hechos coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes. Por hechos interdependientes se entienden personas y objetos." Bleger, *op. cit*., pp. 47 y 48.

[11] "Esta consideración de la dinámica no significa que la naturaleza del objeto se convierte en insignificante. Las propiedades y estructuras del objeto implicado siguen siendo importantes... Pero la situación recibe tanta importancia como el objeto. Sólo a través del total concreto que comprende el objeto y la situación quedan definidos los vectores que determinan la dinámica del acontecimiento." Lewin, Kurt. *Dinámica de la personalidad*. Editorial Morata. Madrid, 1973, p. 39.

[12] Sbandi, Pío, *op.cit*., p. 90. "La expresión dinámica de grupos se usa también para describir un campo de estudio, una rama de las ciencias sociales que se dedica a aplicar métodos científicos para determinar por qué los grupos se comportan en la forma en que lo hacen". Knowles, M. y H., Introducción a la dinámica de grupos, *op. cit*., p. 12.

[13] Sbandi, Pío. *op. cit*., p. 91. "La dinámica de grupo ha llegado a usarse para describir un creciente cuerpo de conocimientos aplicados a una tecnología que intenta traducir los descubrimientos y teorías del conocimiento básico en principios y métodos prácticos". Knowles, M. y H., Introducción a la dinámica de grupos, *op. cit*., p. 14.

[14] En una situación terapéutica psicoanalítica, por ejemplo "es común llamar interpretación a la proposición hecha por el terapeuta, que pone de manifiesto el sentido latente, tanto del decir, como de las conductas del sujeto interpretado. Al mismo tiempo, la interpretación aclara el tipo de defensa puesto en juego en la situación analítica. La primera utilidad de la interpretación consiste en acceder al sentido latente de los mensajes (aquellos contenidos no explícitos, que se constituyen en el por qué profundo)". Caparrós, N. y López., S., *Teoría y práctica de grupos operativos*, en Bauleo, A., *Psicología y sociología del grupo*. Editorial Fundamentos. Madrid, 1975, p. 97.

[15] "... el proceso (de la interpretación) consiste en una traducción del lenguaje, que unas veces es simbólico y otras simplemente opaco, a términos más acordes con la lógica formal. Sin embargo, no es suficiente con la mostración de lo que acontece, y ello por varias razones; en primer lugar, porque no existe una manera unívoca de interpretarla y, por lo tanto, no podemos hablar sin previa mención del contexto a que nos referimos como par metro de interpretaciones correctas e incorrectas. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la interpretación será siempre una aproximación parcial. Captaremos un momento de la dinámica o quizás aún la estructura psíquica subyacente que opera en ese caso, pero sin abarcar la totalidad del proceso". *Ibid*, p. 97.

[16] "En rigor, será latente todo aquello que no aparezca como manifiesto. Además, lo manifiesto proporciona la posibilidad de inferir un cuántum de latencia. De todo lo latente posible, hay un latente inferible a partir de lo que es manifiesto ... Resulta significativo, de entre todo un conjunto de señales, aquello que aprendimos a ver; y de entre ese aquello, lo que se puede ver." *Ibid*, p. 106.

[17] "Tanto si se trata de grupos de formación como de psicoterapia... para poder hallar la interpretación, el interpretante eventual debe estar en condiciones de localizar tres variables: a) la demanda específica de los sujetos que acuden a estos grupos; b) los procesos inconscientes, preconscientes y conscientes específicos de las situaciones de grupo que intervienen en ese momento; c) su propio deseo de ser interpretante en esas situaciones y, correlativamente a su deseo, las fantasías y angustias mediante las cuales reacciona a la demanda de los sujetos y a la intensificación de los procesos en estas situaciones. Para poder dar la interpretación, debe disponer de un marco espacio-temporal y simbólico que asigne un lugar y una hora, en los que la interpretación puede ser esperada y recibida por los interesados -si por lo menos éstos observan algunas reglas que se les precisa- y en los que se pueden comprobar algunos de sus efectos. Por último, para que una vez proporcionada la interpretación sea aceptada, es decir, para que llegue a sus destinatarios y desarrolle los efectos a los que acabamos de aludir, es necesario que el interpretante encuentre el estilo adecuado a la situación grupal y que difiere parcialmente del que existe en la cura individual". Anzieu, Didier. *El monitor y su trabajo interpretante*. En *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Editorial Siglo XXI. México, 1978, p. 236.

[18] Cfr. Rogers, Carl, *On encounter groups*, *Freedom to learn*, *Client-Centered Therapy*. Charles and Merril Publishhing. Ohio, 1969; y del mismo autor el capítulo IX de *Client-Centered Therapy*, Houghton Mifflin Co. Nueva York, 1951.

[19] Cfr. Lewin, Kurt, *op. cit*. Se encontrarán explicaciones y comentarios sobre las ideas de Lewin en Sbandi, Pío, *op. cit*.; Mailhiot, Bernhard, *Dinámica y génesis de grupos*, Editorial Marova, Madrid, 1968; Maisonneuve, Jean, *La dinámica de los grupos*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977; y Anzieu, Didier y Martin, Jacques Yves, *La dinámica de los grupos pequeños*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

[20] Cfr. Lobrot, Michel, *Pedagogía institucional*, Editorial Humánitas, Buenos Aires, 1974; Michaud, Ginette, *Análisis institucional y pedagogía*, Editorial Laia, Barcelona, 1975; y Hess, Remi, *La pedagogía institucional hoy*, Editorial Narcea, Madrid, 1976.

[21] Cfr. Pichon-Rivière, Enrique, *El proceso grupal, Del Psicoanálisis a la psicología social*, vol. I; Bleger, José, *Grupos operativos en la enseñanza*, en *Temas de Psicología*; y De Lella, Cayetano, *La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario*, en Perfiles Educativos, CISE- UNAM, núm. 2, México.

[22] Cfr. Pichon-Rivière, Enrique, *op. cit.*, pp. 153 y 158; Caparrós, N. Y López S., *Psicología y sociología de grupos operativos*, pp. 86 y 89; Gear, María y Liendo, Ernes-

to, *Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, pp. 21 a 28.

[23] "Mencionamos también el concepto de portavoz, al que definimos como aquel integrante que se desempeña como vehículo de esa cualidad nueva que es el emergente... El portavoz es aquél que en el grupo, en un determinado momento dice algo, enuncia algo, y ese algo es el signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente o implícito, como escondido dentro de la totalidad del grupo. Como signo, lo que denuncia el portavoz debe ser decodificado, es decir, hay que quitarle su aspecto implícito. De esa manera es decodificado por el grupo –particularmente por el coordinador- que señala la significación de ese aspecto. El portavoz no tiene conciencia de enunciar algo de la significación grupal que tiene en ese momento, sino que enuncia o hace algo que vive como propio." Pichon-Rivière, Enrique, *El concepto de portavoz*, *en Temas de psicología social*, Núm.2, Buenos Aires, noviembre de 1978, p. 7. "Entendemos entonces por portavoz al miembro del grupo que ejerce la función de expresar, sobre el fondo del grupo, la situación vivida frente a la tarea manifiesta y frente al coordinador que los demás no logran objetivar". Gear, M. y Liendo, E., *op. cit*., p. 28.

[24] Pichon-Rivière, Enrique, *Proceso grupal*, p. 153.

[25] "Las estereotipias son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación." De Lella, Cayetano, *op. cit*., p. 47.

[26] "Las estereotipias son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación." De Lella, Cayetano, *op. cit*., p. 47.

[27] "La tarea que adquiere prioridad en un grupo es la elaboración de un esquema referencial común, condición básica para el establecimiento de la comunicación, la que se dará en la medida en que los mensajes puedan ser decodificados por una afinidad o coincidencia de los esquemas referenciales del emisor y el receptor. Esta construcción de un ECRO (esquema conceptual, referencial y operativo) grupal constituye un objetivo cuya consecución implica un proceso de aprendizaje y obliga a los integrantes del grupo a un análisis semántico, semantístico y sistémico, partiendo siempre de la indagación de las fuentes vulgares (cotidianas) del esquema referencial". Pichon-Rivière, Enrique, *op. cit*., p. 125. Para una mayor explicación sobre el ECRO, Cfr. Zito Lema, Vicente, *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*, pp. 108-110.

[28] Gear y Liendo, *op. cit*., p.25.

[29] La conducta es "el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo... el conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus

posibilidades". Definición de Lagache, citado en Bleger, José, *Psicología de la conducta*, p. 29. Cuando nos referimos al grupo como una entidad, podemos hablar de conductas grupales, que consisten también en la respuesta del grupo ante las tensiones del medio.

[30] "Las conductas defensivas son las técnicas con las que opera la personalidad total, para mantener un equilibrio homeostático, eliminando una fuente de inseguridad, peligro, tensión o ansiedad. Son técnicas que logran un ajuste o una adaptación del organismo, pero que no resuelven el conflicto." Bleger, José, *op. cit.*, p.186.

[31] Pichon-Rivière, *op. cit.*, p.33; Bauleo, Armando, *Ideología, grupo y familia*, pp. 15-18; Hoyos Medina, Carlos Angel, *La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad*, pp. 30 y 31.

[32] Sobre los dos miedos básicos, se puede consultar a Pichon-Rivière, *op. cit.*, pp. 63, 125, 137 y 153. También a De Lella, Cayetano, *op. cit.*, p.47.

[33] Para un mayor desarrollo sobre este tema, cfr. el capítulo sobre Cambios y resistencia al cambio, en Maisonneuve, Jean, *op. cit.*, pp. 43-53. También Anzieu y Martin, *op. cit.*, pp. 146-156.

[34] "A veces lo que el portavoz expresa representa, paradójicamente, la resistencia al cambio. El grupo se organiza para estereotiparse, como defensa ante la ansiedad que produce este cambio... Entonces el grupo se estructura como grupo conspirador, para oponerse al cambio, ya que éste es vivenciado como un "enloquecer", con un aumento de desamparo, de inseguridad e incertidumbre... La conspiración es una situación constante y latente en todo grupo social, y tiende a desplazar al coordinador... Cuando esta conspiración se elabora, el grupo, en el aquí y ahora de la tarea, es un grupo débil." Pichon-Rivière, *op. cit.*, pp. 128 y 129. Cfr. también Bauleo, Armando, *Grupo operativo.*

[35] "Todos los recursos, aun los más dramáticos, se ponen al servicio de este eludir la tarea... Los mecanismos de la pretarea, la impostura (como si) de la tarea, aparece como dispositivos de seguridad destinados a poner al sujeto a salvo del sufrimiento..." Pichon-Rivière, *op. cit.*, p. 129.

[36] "Hemos llamado pertinencia a otra categoría, que consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescrita, y en el esclarecimiento de la misma. La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, y la creatividad y la productividad del grupo y sus aperturas hacia un proyecto ". Pichon-Rivière, *op. cit.*, p.154.

[37] "¿Cómo será una apertura abierta?" Es aquella en la cual el coordinador se permite ser "pasivo". Lo de "entre comillas" va porque en realidad el coordinador está más activo que nunca. Pero sin actividad aparente (en un principio). Y sin impulsar activamente al grupo a ningún tipo de acción. Como decíamos, en realidad está super-activo. Está "dejando venir el material". Está observando y detectando los signos

que caracterizan a la apertura para luego intervenir, a través de la interpretación, para hacer explícitos los implícitos". Berstein, Marcos, *Aperturas a nivel grupal*, edición mimeográfica, p. 3.

[38] "La tarea del coordinador... consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas: el señalamiento, que opera sobre lo explícito, y la interpretación, que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculos para el logro del objetivo grupal". Pichon-Rivière, *op. cit.*, p.212. Sobre las técnicas aludidas, cfr. De Lella, Cayetano *op. cit.*, p. 50.

[39] Pichon-Rivière, *op. cit.*, p. 153

[40] Citado por Bauleo, Armando, en *Contrainstitución y grupos*, p. 124.

[41] Pichon-Rivière, *op. cit.*, p. 159.

[42] Pichon-Rivière, *ibid*.

[43] "Una vez realizada, en el seno del grupo, la máxima síntesis posible y luego de haber alcanzado una decisión, en la tarea, ajustada a dicha síntesis, vuelve a comenzar el proceso -ahora con un nuevo proyecto más rico- y se vuelven a reproducir también los tres momentos señalados, que no aparecerán necesariamente con las mismas características e intensidad que los anteriores, hasta alcanzar un nuevo nivel. Y así sucesivamente. En la medida en que nuestra descripción es analítica, hemos tenido que detenernos y proceder a desmenuzar un proceso que en sí mismo posee un carácter de continuidad y que, vivido desde dentro, no siempre se traduce en una clara conciencia de estar atravesando las diversas etapas que constituyen el trabajo grupal. Sin este trabajo, la actividad del grupo carecería del sentido enriquecedor que constituye justamente su esencia." Gear y Liendo, *op. cit.*, p. 58.

4.- CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS EFECTIVOS

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra vida, todos hemos pertenecido a un gran número de grupos, de todo tipo: desde el grupo básico o familiar, hasta el grupo laboral, pasando por grupos recreativos, sociales, escolares, familiares, etc.

Todos hemos tenido tanto experiencias gratas o positivas, como experiencias desagradables o negativas en nuestras relaciones con estos grupos. La concepción que tengamos del trabajo grupal y de su utilidad, va a depender de si ha sido mayor el número de experiencias positivas o el de las negativas. Como dice el refrán: "Cada quien habla según le haya ido en la feria."

Hay quienes piensan que el trabajo grupal es muy útil y, en ciertas ocasiones, indispensable. Pero también hay quienes piensan que el trabajo grupal es inútil, que implica una gran pérdida de tiempo, y que se lograrían mejores resultados si cada quien trabajara por su cuenta.

Sin embargo, son pocas las personas que llegan a analizar cuáles fueron las causas, condiciones o circunstancias que propiciaron o favorecieron que determinados grupos funcionaran de manera efectiva, o cuáles provocaron que el trabajo grupal fuera un desastre total.

Cuando hablamos de grupos efectivos, nos referimos a aquéllos que llenan dos condiciones básicas: son eficientes y son eficaces.

La eficiencia hace referencia a la manera como está organizado y trabaja el grupo dentro de su estructura. Un grupo eficiente es el que utiliza y aprovecha de forma óptima todos sus recursos (de tiempo, de dinero, materiales y humanos) con el fin de alcanzar sus objetivos. La eficiencia es interna al grupo.

Por su parte, la eficacia hace referencia a la utilidad, importancia y trascendencia de los productos elaborados o de los objetivos alcanzados por el grupo, para otras personas o grupos dentro de la misma institución o de fuera de ella. La eficacia se mide con parámetros externos al grupo.

Puede haber grupos altamente eficientes (trabajan y funcionan muy bien, de manera muy organizada) pero muy poco eficaces (lo que hacen no sirve para nada, no le es útil a nadie ni de dentro ni de fuera de la institución).

También puede haber grupos altamente eficaces (lo que hacen es de vital importancia para la vida de la institución y para el trabajo de otras personas) pero muy poco eficientes (para alcanzar sus resultados, utilizan el doble o el triple del tiempo, dinero, esfuerzo y recursos que podrían utilizar si se organizaran mejor).

De la misma manera, puede haber grupos que ni son eficientes ni son eficaces, y grupos que son altamente eficientes y altamente eficaces. A estos últimos es a los que llamamos grupos efectivos.

Así pues, un grupo efectivo es aquél que utiliza y aprovecha bien los recursos de todo tipo con que cuenta, y alcanza productos u objetivos que son de gran importancia y trascendencia para otras personas y grupos de dentro o de fuera de la institución.

En las páginas siguientes se describirán las condiciones que son necesarias para que un grupo funcione de manera efectiva; es decir, las características que poseen los grupos que realmente trabajan como tales, en el pleno sentido de la palabra.

Esta exposición tiene varios objetivos:

1. En primer lugar, con base en estas condiciones, el coordinador (y el grupo mismo) sabrán hacia dónde dirigir sus esfuerzos para lograr una mayor efectividad grupal.
2. En segundo lugar, estas condiciones podrán servir como guía de observación para aquellas personas (o grupos) que deseen hacer un análisis o diagnóstico sobre la manera como está trabajando determinado grupo.
3. Por último, esta presentación podrá servir como guía de evaluación o autoevaluación para aquel coordinador o grupo que desee, en un momento dado, analizar el proceso que llevan y el momento en que se encuentran.

La mayoría de estas condiciones son aplicables a todo tipo de grupos, aunque en la presente exposición se las aplicará a nuestro objeto de estudio particular, que son los grupos de aprendizaje.

¿Cuáles son, pues, estas condiciones que caracterizan a los grupos efectivos?

1.- DEFINICIÓN CLARA DE OBJETIVOS Y TAREAS

Ésta es la primera condición, la básica, para que un grupo funcione adecuadamente como tal.

De hecho, el conjunto de objetivos a lograr por parte del grupo, constituye la razón de ser del grupo, aquello por lo que los participantes se han reunido, aquello que los define como grupo. Los objetivos son el catalizador del grupo y, en los momentos de dificultades, se convierten en el principal (y a veces el único) elemento aglutinador.

Cuando los objetivos grupales no están claros, es casi imposible que un grupo permanezca unido y, por lo tanto, que trabaje de manera efectiva como grupo. Ésta es la principal razón por la que muchos grupos fracasan en su trabajo, ya que en los momentos de toma de decisiones prevalecen los objetivos individualistas o los de subgrupos particulares.

Las razones que explican esta falta de claridad pueden ser diversas.

- A veces, un grupo o equipo se reúne de manera voluntaria, pero únicamente porque ve que otros grupos así lo hacen, aunque no saben ni por qué ni para qué. "Primero vamos a reunirnos, y luego veremos qué hacer."
- Otras veces, los grupos o equipos se reúnen por órdenes superiores, pero dichas órdenes no explican la razón o el objetivo de esas reuniones. En las instituciones educativas, por ejemplo, suele suceder esto, cuando se exige a las academias

de profesores que se reúnan con cierta frecuencia, pero no existe un reglamento que norme dichas reuniones o que oriente su trabajo.

- En ocasiones, los objetivos o la razón de ser de un grupo parecen tan evidentes, que se piensa que no es necesario aclararlas ni explicarlas. Sin embargo, esta evidencia no siempre es real, y a veces resulta que cada participante tiene su propia concepción o idea sobre los objetivos del grupo.

  ¿Cuál es, por ejemplo, el objetivo de un grupo de clase en una escuela? ¿Por qué o para qué están reunidos estos 30 ó 40 alumnos en un mismo salón? Las razones de tipo administrativo, por las que se conforman los grupos de clase, suelen ser muy diferentes a los objetivos reales de aprendizaje.

- Otras veces puede suceder que el coordinador del grupo tenga claros los objetivos del mismo, pero los participantes no. Para que se dé esta primera condición que estamos analizando, no basta con que la persona a cargo del grupo tenga claros los objetivos del mismo, sino que es indispensable que todos y cada uno de los participantes los tengan claros.

Cuando alguna institución (de educación, industria, banca, de servicio, etc.) desea instrumentar un programa para elevar la calidad de su trabajo y de sus productos, empieza por definir claramente su misión social, y por darla a conocer ampliamente entre todo su personal.

Este procedimiento no busca otra cosa más que cumplir esta primera condición: que los objetivos estén claramente definidos para todos los integrantes de la institución.

En un grupo de aprendizaje, esta definición clara de los objetivos que se pretende alcanzar debe darse desde el inicio del curso, en las sesiones que se le dedican a trabajar el Encuadre.

Esta primera condición es la base sobre la que se edificará el trabajo grupal. Sin embargo, no es suficiente en sí misma, sino que se tiene que complementar con otras condiciones.

2.- IDENTIFICACIÓN Y COMPROMISO CON LOS OBJETIVOS GRUPALES

No basta con conocer cuáles son los objetivos del grupo; es preciso que todos y cada uno de los integrantes del grupo se identifique con ellos, y los acepte plena y responsablemente.

Existen grupos que se forman o integran de una manera voluntaria, a través de la libre afiliación de los interesados. En este tipo de grupos, esta segunda condición se cumple de manera casi natural o espontánea, ya que, si una persona no está de acuerdo con los objetivos de ese grupo o de esa agrupación, no se une o afilia a ella.

Sin embargo, la mayoría de los grupos de los que formamos parte no fueron integrados de manera voluntaria, sino que hemos caído en ellos por una gran diversidad de circunstancias. Basten algunos ejemplos para aclarar este punto.

Al nacer, no escogimos ser parte de una determinada familia y sociedad. El niño de seis años no selecciona la escuela primaria a la que asistirá, sino que va a la que sus padres escogieron, o a la única a la que podía asistir. Los estudiantes que ingresan al bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, son distribuidos entre las diferentes Escuelas Preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades, en función de criterios administrativos totalmente ajenos a las necesidades y expectativas de los alumnos. Cuando el joven o el adulto que desea seguir estudiando, puede elegir una institución educativa para hacerlo, casi siempre la escoge en función de sus objetivos personales, y a veces asiste a la única por la que podía optar, o a la que le ofrece una beca. Cuando entramos a trabajar a alguna institución, lo hacemos en función de nuestros objetivos y necesidades personales, y no siempre logramos entrar a la institución en la que queríamos, o en el puesto que deseábamos. En el trabajo, es común ver que la mayoría de las personas está luchando por lograr sus objetivos personales o individualistas, y se olvidan de los objetivos grupales, comunes o institucionales.

En un grupo de clase, este hecho es mucho más evidente. Se reúne a un conjunto de estudiantes en un mismo salón por cuestiones meramente administrativas y/o económicas. Aunque por costumbre se les llama "grupos de clase", no son realmente grupos, sino más bien conglomerados de personas. Para ser grupo se necesita, entre otras cosas, tener objetivos grupales, más allá de los objetivos particulares o individuales; y que todos los participantes estén comprometidos con ellos.

El ser grupo, el pensar como grupo, el trabajar como grupo es algo difícil de lograr; se trata de un proceso que conlleva un gran número de dificultades. Aunque es cierto que "dos cabezas piensan mejor que una", también es cierto que "cada cabeza es un mundo, y hay un mundo de cabezas".

Cuando las cosas funcionan bien, es muy agradable trabajar en grupo. Pero los grupos efectivos se conocen por la manera como enfrentan los problemas y las dificultades que naturalmente surgen en su interior. Y a veces, la única manera de superar estos momentos difíciles es recordando los objetivos originales del grupo, y renovando el compromiso de todos los participantes con ellos.

Así pues, lo que haga el coordinador, no sólo por clarificar los objetivos grupales, sino para lograr que el grupo se comprometa con ellos, estará ayudando a la integración efectiva y operativa del mismo.

En este sentido, una de las principales funciones de todo coordinador es el realizar un buen Encuadre al inicio del curso (o de las sesiones de trabajo con el grupo). El objetivo principal de este Encuadre, entre otros, es clarificar los objetivos grupales, y lograr el máximo compromiso del grupo con ellos. No me detengo más en este punto que ya fue explicado ampliamente en otro lugar de esta obra.

3.- PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

A un grupo se le conoce por la manera como está organizado y, por lo tanto, por la forma de planear sus actividades.

Hay grupos compulsivos o hiperactivos, que piensan que lo importante es estar trabajando, haciendo cosas; no importa qué es lo que se haga, con tal de estar haciendo

algo. Los integrantes de estos grupos se desesperan cuando se lleva a cabo una reunión de planeación o de organización.

Por el contrario, un grupo bien organizado sabe que es necesario invertir tiempo al inicio de sus actividades, para planear bien sus acciones.

Esta planeación inicial se debe hacer (en caso de ser posible) con la participación de todos los miembros. En caso de no ser posible, la debe elaborar previamente (a manera de propuesta) el o los coordinadores del grupo, y ponerla a consideración de todo el grupo antes de empezar a trabajar.

En la planeación inicial de todo grupo, se deben resolver (cuando menos) los siguientes puntos:

- Definición clara de la tarea que se les ha encomendado, o la que ellos han asumido.
- Producto o productos que se deben entregar, así como las características que éstos deben poseer. Por ejemplo, si se trata de un reporte o de un trabajo escrito: puntos que debe contener, extensión máxima y/o mínima, datos que se deben presentar en el mismo, enfoque prioritario, tipo de análisis que debe incluir, etc.
- División del trabajo y asignación de responsabilidades entre los diferentes miembros del grupo. Cada aspecto del trabajo debe contar con un responsable; cada persona debe tener claras cuáles son sus responsabilidades o asignaciones.
- La fecha en que debe estar terminado el o los productos, para su presentación.
- Cronograma de las actividades a realizar para tener listo el o los productos en la fecha indicada. Aquí se deben incluir, entre otras cosas, las reuniones generales del grupo, las fechas en que cada persona hará entrega, total o parcial, de los encargos encomendados; las fechas para el mecanografiado provisional del trabajo, para su revisión de estilo y redacción, para su mecanografiado final, para su fotocopiado y engargolado, etc.

Una vez hecha esta planeación y organización del trabajo, el grupo está listo para empezar a realizar sus actividades. Ahora sí, cada quién sabe lo que tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer y para qué va a servir lo que va a hacer.

En un grupo de aprendizaje, a esta reunión inicial de planeación la llamamos Encuadre, y está a cargo del coordinador del grupo. Ya hemos dicho que el Encuadre ayuda a conseguir las dos primeras condiciones (definir los objetivos y lograr el compromiso de todos con ellos).

También ayuda para esta tercera condición, sobre todo a través de las dos últimas actividades del mismo: la presentación del Programa y el plenario de acuerdos y de organización operativa.

Decimos que un curso no empieza, sino hasta que termina el Encuadre. Esto quiere decir que el grupo no debe empezar a trabajar sino hasta que hayan realizado la planeación, y todos tengan claro qué es lo que se va a hacer, cómo y para qué se va a hacer.

4.- COORDINACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y DE LOS PARTICIPANTES

Aunque la planeación y la organización inicial del trabajo de un grupo son esenciales para su efectividad, resultan insuficientes si no se les complementa con una adecuada coordinación a lo largo de todas las actividades que se realicen.

Un grupo trabaja no sólo cuando está reunida la totalidad de sus integrantes, es decir, en las sesiones generales o de tipo plenario; sus objetivos se van logrando también mediante el trabajo individual y en pequeños subgrupos o equipos de trabajo. Estas actividades individuales y/o parciales deben estar coordinadas de tal manera que, a través de ellas, se vayan logrando efectivamente los objetivos del grupo.

Cuando hablamos de la coordinación de las actividades y de los participantes, estamos haciendo alusión al concepto de *pertinencia*: un grupo está bien coordinado, cuando todas las actividades que se realizan (individuales, en pequeños equipos y/o en plenario), están dirigidas al objetivo que se pretende alcanzar.

Esta coordinación puede darse de manera más o menos natural o espontánea, sin que haya un líder o coordinador formal del grupo. Esto sería indicativo de un gran grado de madurez en el grupo. Pero lo más normal, cuando no existe un coordinador formal, es que el grupo no se alcance a coordinar como es debido, ya que todos están imbuidos en la parte del trabajo que les toca realizar y pierden la visión de conjunto.

En cambio, cuando existe un coordinador formal, una de sus preocupaciones es precisamente la de no perder de vista el conjunto, y procurar que se vayan integrando a éste las diferentes acciones y/o productos que elaboran cada uno de los participantes y cada uno de los equipos de trabajo.

El objetivo de la función de coordinación consiste en llevar a la práctica todo lo que se dispuso en el papel, en las reuniones iniciales de planeación y organización.

No se trata de que el coordinador sea el único que sepa qué se va a hacer y por qué y para qué; sino que, como dijimos más arriba, es preciso que todo el grupo haya contribuido a definir tanto los objetivos a lograr, como los pasos necesarios para hacerlo. De esta forma, la coordinación se convierte en un servicio al grupo, para ayudarle a conseguir los objetivos que todos desean alcanzar. El coordinador es un servidor del grupo; su tarea es ayudar al grupo a alcanzar los objetivos definidos y asumidos por todos y cada uno de sus integrantes.

En un grupo de aprendizaje, el profesor nombrado por la institución para impartir determinado curso, se convierte en el coordinador formal del grupo; de entrada, tiene todo el poder que la institución le delega. Sin embargo, si desea convertir a su "grupo de clase" en un verdadero grupo de trabajo, debe ir transfiriendo, de manera gradual y paulatina, ese poder que detenta, al grupo mismo. Es decir, tiene que ir procurando que su grupo crezca en madurez y se auto-responsabilice de su propio proceso de aprendizaje.

Las actividades del Encuadre están diseñadas para ir logrando este propósito. Si el profesor-coordinador lo desarrolla adecuadamente, desde las primeras sesiones el grupo se irá responsabilizando tanto de los objetivos a alcanzar como de las actividades

a realizar. Para esto, son de vital importancia las actitudes que asuma el profesor-coordinador durante las sesiones del Encuadre.

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el coordinador debe seguir manifestando esa actitud de servicio, siempre en función del logro de la tarea.

5.- PARTICIPACIÓN ACTIVA DE TODOS LOS MIEMBROS DEL GRUPO

Así como la función de coordinación es la concreción, a lo largo de la vida del grupo, de lo que se planeó y organizó en las sesiones iniciales; de la misma manera, la participación activa de todos los miembros del grupo es la concreción, a lo largo de la vida del grupo, del compromiso inicial que asumieron con los objetivos y la tarea.

Ese compromiso inicial con los objetivos grupales se debe demostrar a través de la participación activa de todos sus miembros, en la realización de todas las actividades que se programen.

Éste es uno de los indicadores más fáciles de detectar cuando se está observando a un grupo para analizarlo: la manera e intensidad en que sus integrantes participan en las actividades que se están realizando.

Las fallas o defectos que, en este sentido, se observan en los grupos son de muy diversa índole. A continuación se presentan tan sólo algunos ejemplos:

- "Yo ya terminé mi parte. Que los demás se rasquen con sus uñas".
- "Si a mí no me ayudaron, yo tampoco voy a ayudarles".
- "Fulano está acaparando toda la actividad, y no nos deja que le ayudemos. Pues que se las arregle él solo".
- "Esto está muy mal organizado... Llevamos mucho tiempo sin hacer nada, y luego van a querer que hagamos todo nuestro trabajo en un ratito".
- "Yo no colaboro en esta actividad, porque no estuve de acuerdo en que se hiciera así, pero no tomaron en cuenta mi opinión".
- "¿Tú sabes lo que hay que hacer? Porque yo no entiendo qué es lo que nos pidieron... Bueno, me voy a poner a hacer cualquier cosa, para que no digan que no estoy trabajando".
- "Ahorita que los demás están trabajando, voy a aprovechar para adelantar con otros pendientes que tengo... Al cabo que no se van a dar cuenta".
- "¡Qué aburrido! Yo ya me sé todo eso... no sé por qué tengo que esperar que los demás avancen. En este grupo no deberían haber aceptado más que a gente ya capacitada".
- "A Fulano no le pidas que haga esto, él no sabe hacerlo. Para lo único para lo que es bueno es para ir por los lonches o a sacar fotocopias".
- "En nuestro equipo no vamos a aceptar a Fulano, porque no nos cae bien. En este equipo estamos puros cuates".

Cuando no se han cumplido cabalmente las cuatro condiciones que hemos explicado hasta ahora, es muy fácil que se manifiesten éstas y otras actitudes semejantes. El resultado es que el grupo no aprovecha la potencialidad de todos sus miembros para el logro de los objetivos.

Un aspecto importante en cuanto a la participación de todos los miembros del grupo, consiste en que los roles o papeles que juegue cada uno de ellos en el trabajo grupal no sean rígidos ni estereotipados.

Se dice que los roles son estereotipados, cuando a cada uno de los participantes se le catalogó de cierta manera (como si se le hubiera puesto una etiqueta), y ya no puede salirse del papel que le adjudicaron. Y así, vemos grupos en los que siempre son las mismas personas las que fungen como coordinadores en los equipos pequeños; siempre son los mismos los que llevan la relatoría del trabajo; siempre son los mismos quienes pasan al frente a exponer las conclusiones del equipo; siempre son los mismos los nombrados como representantes del grupo, etc.

Se dice que los roles son rígidos, cuando no se salen de las formalidades previamente establecidas, a pesar de que en determinada situación se exija una estructura diferente. Hay veces, por ejemplo, en que el grupo está tratando de resolver un problema nuevo, relativo a un tema en el que uno de sus miembros es experto. Lo ideal sería que, para resolver ese problema, esa persona fungiera como coordinador de los esfuerzos grupales. Pero como el coordinador formal es otra persona, y esa persona piensa de otra manera, hay que seguirlo y obedecerlo, aunque no sepa mucho del tema en cuestión.

En otras ocasiones, si por alguna razón no está presente el coordinador formal del grupo, el resto de los miembros no puede avanzar porque "no les está permitido hacer nada sin la autorización del coordinador". En contraposición a esto, un buen grupo se conoce cuando es capaz de trabajar de manera independiente, aun cuando no esté presente el coordinador formal del mismo. Esto es posible, únicamente si todos conocen y están comprometidos con los objetivos del grupo, y si el trabajo está tan bien organizado que todos y cada uno saben lo que tienen qué hacer.

Uno de los principios de la operatividad de los grupos es el intercambio de roles, o el que éstos sean flexibles. Existen dos razones para establecer esta flexibilidad: por un lado, el logro de la tarea grupal; y por otro, el crecimiento y desarrollo de todos los participantes, que es también parte de la tarea implícita de todo grupo.

En los grupos de aprendizaje, el profesor es el coordinador formal, nombrado así por la institución. Sin embargo, una de sus funciones consiste en propiciar la participación activa y comprometida por parte de todos los miembros del grupo.

Como explicamos en otro trabajo de esta misma obra *(La Regla de Oro del Coordinador)*, el profesor-coordinador tiene que luchar contra las inercias que traen los participantes, debido a sus experiencias en los años anteriores de escuela. Esta inercia los lleva a tratar de establecer una relación de dependencia hacia el maestro. En vez de este vínculo de dependencia, el coordinador debe tratar de establecer un vínculo de colaboración, en el que los más interesados en el aprendizaje sean los propios alumnos, y él se convierta en una ayuda para lograrlo.

6.- COMUNICACIÓN EN TODOS LOS SENTIDOS Y NIVELES

Otro de los indicadores para conocer si un grupo está avanzando bien en su proceso de integración, es el tipo de comunicación que se da en su interior.

Cuando hablamos de comunicación en todos los sentidos, nos referimos a que ésta se da del coordinador al grupo, del grupo al coordinador, y entre todos los miembros del mismo, de una manera constante y permanente.

En este sentido, las fallas o defectos suelen ser de muy diversos tipos. Citemos tan sólo algunos ejemplos.

- El jefe cita a su equipo de trabajo a una reunión. Llega a la misma, dice lo que tiene que decir, y se va, sin permitir que sus subordinados opinen ni expresen nada.
- El coordinador de un equipo de trabajo tiene preferencias con relación a algunos de los miembros, por ser de su misma ideología. A éstos los mantiene continuamente informados de todos los pormenores de interés para el grupo, pero al resto únicamente les proporciona la información más indispensable.
- En un grupo prevalece la cultura del chisme y del rumor. Todo se comenta en los pasillos y en pequeño comité, pero nada se dice abiertamente en las reuniones generales.
- Es viernes en la tarde, y la mayoría de los miembros del equipo ya se fue a su casa. Se da una situación de emergencia, y hay que convocar urgentemente al grupo, para analizarla y enfrentarla. Los pocos que aún están en la institución no tienen los teléfonos de los que ya se fueron, por lo que no los pueden localizar. La situación tiene que esperar hasta el lunes para ser analizada.
- En otro grupo, no existe un mecanismo para poner al día a aquellas personas que, por alguna razón, no pudieron estar presentes en las reuniones de información o de toma de decisiones. Después de varias semanas o meses, alguien manifiesta extrañeza por determinada situación. "Es que no estuviste cuando discutimos y decidimos ese punto".

En un grupo efectivo no se dan este tipo de situaciones, sino que se han establecido mecanismos eficaces para lograr que todo mundo esté enterado a tiempo de todos los aspectos de interés para la vida del grupo.

Cuando hablamos de comunicación en todos los niveles, nos referimos a los posibles niveles de profundidad sobre los que se puede y debe hablar en un grupo: desde los más superficiales (sobre el clima y el tiempo, chistes y bromas, etc.), hasta los de mayor importancia (por ejemplo, sobre situaciones que van a determinar el futuro del grupo); pasando por todos aquellos aspectos relacionados directamente con la tarea, y aun aquellos otros que se refieran a situaciones muy personales de algunos miembros del grupo.

Mientras más amplia sea la gama de la comunicación que se da en un grupo, será mayor la riqueza que éste proporciona a sus miembros y al logro de la tarea. Al mismo tiempo, esta comunicación va logrando otro objetivo, que es la integración del grupo, punto que trataremos más adelante.

En los grupos de aprendizaje, también debe prevalecer este doble principio: el coordinador debe propiciar, desde el inicio de la vida del grupo, que se establezcan niveles de comunicación en todos los sentidos y a todos los niveles.

El Encuadre que se realiza en las primeras sesiones cumple este objetivo, por lo menos de manera inicial. Al hacer presentaciones de los participantes, se está emitiendo el mensaje de que, dentro de este grupo, es importante conocernos un poco más profundamente y poder platicar de aspectos más personales. Todas las actividades del Encuadre se realizan en equipos pequeños, para propiciar la comunicación entre todos los integrantes. La realización adecuada del Plenario de Acuerdos, les está indicando que ellos pueden y deben participar en la toma de decisiones importantes para el grupo.

Una vez iniciado formalmente el curso, y a lo largo de todo el semestre, la utilización de la Didáctica Grupal, mediante la continua formación de equipos de trabajo, ira fortaleciendo esta comunicación en todos los sentidos y a todos los niveles.

Existen algunos coordinadores muy serios, que no permiten que sus grupos "pierdan tiempo" platicando de cosas "sin importancia". Personalmente, pienso que estos momentos de plática informal cumplen un objetivo muy importante, en relación con la integración del grupo; siempre y cuando no se abuse de ellos, ni lleguen a ser la tónica general de las reuniones de trabajo.

Un aspecto importante de la comunicación que se da al interior del grupo es el que se refiere a la manera de tratar, enfrentar y solucionar los problemas que se les presenten al grupo. Pero, debido a su importancia, este punto lo trataremos aparte.

7.- SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

No hay grupo, de ningún tipo, que no enfrente problemas. Pretender estar en un grupo sin tener ningún tipo de problemas, es algo utópico.

Si, a veces, ponerse de acuerdo entre dos personas, es algo difícil; con mayor razón cuando no se trata de dos personas, sino de diez, o quince o más. Por esta razón, trabajar en grupo es algo complicado, plagado de dificultades.

Algunas personas piensan que un buen grupo es aquél que no tiene problemas. Esto no es cierto. Más bien, habría que decir que un buen grupo es aquél que sabe cómo enfrentar y solucionar los problemas que se le presentan.

En este sentido, también son muchas las fallas o defectos que se suelen dar en los grupos. Citemos tan sólo algunos ejemplos.

- Alguien del grupo está sintiendo cierto malestar por determinada situación que se está dando. Pero no quiere "molestar" al resto del grupo con sus inquietudes, por lo que se las calla, prefiere aguantarse y no comenta nada.
- Son varias las personas del grupo las que están sintiendo cierto malestar por determinada situación. En vez de tratar el asunto en una reunión general, prefieren manejarlo a nivel de pequeño comité, a manera de quejas y lamentaciones. El problema sigue y no se soluciona; sino que, por el contrario, crece, debido a los chismes y rumores que empiezan a circular.

- El problema ha llegado a oídos del jefe. Éste cita a una reunión, en la que le informa a su equipo que, habiendo analizado la situación, tomó ya cierta determinación, y estableció nuevas norma para solucionar el problema. Los participantes no pueden opinar ni sobre el problema ni sobre la solución al mismo.
- Uno o varios miembros del equipo van con el jefe o coordinador, y le comentan cierto problema que ellos han detectado. Por supuesto, que se lo explican desde su punto de vista, haciendo quedar mal a otras personas o a otro subgrupo, con el que están peleados. El jefe toma una determinación, sin analizar más el problema ni pedir la opinión del resto del grupo.
- Se cita a una reunión del equipo, para tratar un problema que se ha detectado. En vez de proceder al análisis objetivo del problema, los diversos subgrupos aprovechan la reunión para sacar a flote las molestias o rencores que tienen entre sí. La reunión acaba en pleito. El jefe o coordinador "no tiene más remedio" que tomar él una determinación, "ya que el equipo no fue maduro para solucionar el problema de manera conjunta".
- Se cita a una reunión del equipo, para tratar un problema que se ha detectado. En el grupo ha prevalecido un ambiente agradable, aunque un poco superficial, precisamente porque no están acostumbrados a enfrentar los problemas. Al hacerlo, se empiezan a sentir molestos. Prefieren darle una solución rápida, sin mayor análisis, con tal de no seguir "hablando de cosas molestas".
- Se cita a una reunión del equipo, para tratar un problema que se ha detectado. Uno de los subgrupos aprovecha la reunión para "llevar el agua a su molino". Para esto, manipulan la información y presionan a otros de los miembros, para lograr que se tome una decisión que les convenga a ellos, aunque no sea la más conveniente para todos ni la más apta para solucionar el problema.

Todas estas situaciones se dan en los grupos cuando no se han cumplido las seis condiciones que hemos mencionado más arriba.

Pero si un grupo tiene claros sus objetivos, si todos están comprometidos con ellos, si existe buena planeación, organización y coordinación, si todos participan activamente y si se da una comunicación efectiva, es más fácil que el análisis y la solución de los problemas se dé de una manera efectiva.

Son varias las condiciones que se deben dar para poder solucionar adecuadamente un problema grupal. A continuación mencionaremos algunas de ellas:

- Los problemas grupales deben ser analizados, discutidos y solucionados por todo el grupo.
- Se requiere una actitud abierta al diálogo, por parte de todos los miembros del equipo.
- Se requiere una actitud de buscar lo mejor posible para todos, de alcanzar una solución en la que todos salgan ganando.
- Es preciso tener toda la información necesaria sobre el problema, antes de empezar a buscar soluciones al mismo.

- Una vez teniendo toda la información, hay que pensar libremente en diversas alternativas de solución, y no irse por la más rápida o la más cómoda.
- Hay que analizar los pros y los contras de cada una de las alternativas que se detectaron. Después de sopesarlas, hay que llegar a decidir la más adecuada.
- Hay que establecer mecanismos y procedimientos para evaluar, a corto plazo, si esa solución está teniendo efecto, o si hay que llegar a enriquecerla o aun modificarla.

No todas las personas ni todos los grupos están familiarizados con el proceso de análisis y solución de problemas. Por esto, una de las condiciones para que un grupo trabaje de manera efectiva es la continua formación y capacitación de todos sus miembros, punto que trataremos más adelante.

En los grupos de aprendizaje también es común que se presenten problemas de todos tipos. Es función del profesor-coordinador procurar que éstos se vayan analizando y solucionando. De esta forma, poco a poco, irá acostumbrando y capacitando al grupo, para que vaya aprendiendo a hacerlo por su cuenta, aun cuando no esté presente el coordinador.

8.- INTEGRACIÓN DEL GRUPO

El concepto de integración encierra la idea de unidad y de identificación y, por lo tanto, la idea de ser cuerpo. Integrar significa juntar, incorporar, unir, reunir diversos elementos alrededor de un núcleo, sumar esfuerzos para lograr un mismo objetivo.

Al aplicarlo a los grupos, el concepto de integración significa dos cosas: la manera como se junta o reúne a determinadas personas para conformar y constituir un grupo, y el tipo y nivel de unidad que se da entre ellas.

Utilizando el primer sentido de la palabra, decimos que un equipo de trabajo, en una fábrica, está integrado por 8 obreros y un supervisor; que un grupo de clase está integrado por 35 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 16 y los 18 años; que un grupo social está integrado por seis familias que se conocen desde hace muchos años; que un equipo médico está integrado por 8 especialistas diferentes, etc.

Pero en este apartado, nos interesa más el segundo significado del concepto integración: el que hace referencia al tipo y nivel de unidad que se da entre los integrantes del grupo.

Cuando decimos que un grupo está bien integrado, queremos decir que entre sus miembros existe unidad e identificación, de tal forma que funcionan como un solo cuerpo. Esta identificación se traduce en un sentimiento de *pertenencia* al grupo.

La unidad o integración de un grupo se da siempre alrededor de un núcleo básico. Este núcleo básico puede ser una idea, una persona, un sentimiento, un objetivo o una meta. La naturaleza de este núcleo básico es lo que determina el tipo de grupo que se integre a su alrededor.

Asimismo, la fuerza con la que los miembros del grupo se unan alrededor de ese núcleo básico dependerá, por un lado, de la capacidad de convocatoria o del atractivo

que tenga ese núcleo básico; y por otro, del nivel con el que cada uno de los integrantes del grupo lo asuma como parte de su proyecto personal.

De entre todas las acepciones que puede tener el concepto de integración, en este momento nos interesa analizar dos: la *integración operativa* de un grupo, que es la que se da alrededor de una tarea, de un objetivo o de una meta común; y la *integración afectiva* de un grupo, que es la que se da alrededor de un sentimiento, o de la necesidad de satisfacer una necesidad afectiva.

Decimos que un grupo está bien integrado desde el punto de vista operativo, cuando está trabajando bien para el logro de sus objetivos, cuando los miembros se coordinan bien entre sí, cuando existe planeación y organización en su trabajo, cuando todos participan activamente realizando la parte que les toca, y cuando los resultados reales y objetivos que se alcanzan son los que se habían planeado, o hasta los superan.

Decimos que un grupo está bien integrado desde el punto de vista afectivo, cuando los integrantes del mismo se llevan bien entre sí, cuando existe amistad y confianza entre casi todos ellos, cuando se conocen un poco más profundamente desde el punto de vista personal, cuando no hay conflictos fuertes entre los integrantes o entre los diferentes subgrupos, cuando se relacionan fuera del tiempo de trabajo, y no únicamente durante las reuniones generales, etc.

Aunque una de las características de todo buen grupo es la integración entre sus miembros, el tipo de integración dependerá del tipo de grupo de que se trate. En grupos sociales, familiares o de amistades, será más importante la integración afectiva; mientras que en grupos y equipos de trabajo, lo más importante será la integración operativa de sus miembros.

En un grupo de aprendizaje, es más importante la integración operativa que la afectiva. La tarea del grupo es obtener aprendizajes significativos; éste es el producto o el resultado que se pretende y se debe alcanzar. En este sentido, el grupo de aprendizaje es un grupo de trabajo, en el que la operatividad cuenta más que la afectividad.

Sin embargo, la integración afectiva también es importante, en la medida en que puede ser una ayuda muy eficaz (o un estorbo, cuando no existe) para el logro de los aprendizajes. En los grupos de aprendizaje, la integración afectiva está subordinada o al servicio de la integración operativa del grupo.

Este punto está más explicado en otro de los escritos que se presentan en esta obra (*La Regla de Oro del Coordinador*). Recomendamos su lectura para profundizar sobre este tema.

9.- CONSTRUCCIÓN DE UN ESQUEMA CONCEPTUAL, REFERENCIAL Y OPERATIVO

Otro elemento importante para detectar la efectividad de los grupos es la construcción de lo que Pichon-Rivière llama el Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO).

El ECRO consiste en una especie de código común que el grupo ha ido construyendo a lo largo de su accionar como grupo: a través del estudio en común, a través de la discusión de temas, teorías y materiales de apoyo; a través de la detección, análisis y solución de los problemas que se le van presentando; en suma, a través de todo ese conjunto de experiencias vividas que significa el trabajar en equipo.

Estamos hablando de un esquema conceptual, el cual está integrado por el conjunto de ideas y conceptos que el grupo mismo ha ido construyendo a lo largo de las sesiones de discusión y análisis.

Se trata de definiciones conceptuales que todos los participantes han asumido como propias, tal vez sin darse cuenta de ello. A veces, los integrantes de un grupo se dan cuenta de que han construido su propio esquema conceptual cuando, en alguna de sus sesiones de trabajo, está presente alguna persona externa al grupo. En estas ocasiones, es casi seguro que la persona externa se sienta perdida en momentos, que no entienda de lo que está hablando o lo que está discutiendo el grupo; porque no posee el mismo esquema conceptual o código que los integrantes del grupo.

Este esquema conceptual no llega a constituir un marco teórico bien estructurado y fundamentado, ya que la mayoría de los grupos no tiene como objetivo realizar un trabajo científico de investigación. Si este último fuera el caso, entonces sí, el esquema conceptual debería traducirse en un marco teórico.

Es un esquema referencial y operativo, ya que es el principal instrumento que le sirve al grupo para operar en función del logro de su tarea, y la guía a la cual hacer referencia en los momentos de clarificación de la tarea y de toma de decisiones importantes para el grupo.

En este sentido, hay que distinguir el ECRO de otro tipo de definiciones conceptuales que no cumplen estas características de ser referencial y operativo.

En efecto, existen grupos que, al inicio de su trabajo, llegan a acuerdos de tipo conceptual, y hasta los ponen por escrito; pero después, en la práctica, olvidan esos acuerdos y se lanzan a trabajar por rumbos diferentes a lo discutido y definido previamente. Esto se debe a que dichos esquemas conceptuales no eran muy operativos, es decir, no eran útiles para el accionar del grupo; y por lo mismo, el grupo los llega a olvidar y jamás vuelve a hacer referencia a ellos.

De lo que estamos hablando aquí es de un esquema conceptual que, aunque no se llegue a poner por escrito, está sirviendo al grupo como guía de su trabajo diario y, por lo mismo, el grupo hace constante referencia al mismo para orientar y/o reorientar sus acciones.

En los grupos de aprendizaje, el ECRO se integra con varios tipos de definiciones conceptuales: de tipo teórico, de tipo metodológico y de tipo normativo.

Las definiciones conceptuales de tipo teórico se van construyendo mediante el estudio, análisis y discusión de los temas vistos y de los materiales y autores leídos. En cambio, las definiciones conceptuales de tipo metodológico y normativo se van construyendo a través de los procesos de organización del trabajo, de toma de decisiones, y de análisis y solución de los problemas que se le van presentando al grupo a lo largo de su accionar como tal.

Uno podría pensar que la construcción de un ECRO es un proceso normal en todo grupo, pero no es así. Un esquema conceptual de este tipo es producto de las características que hemos analizado hasta el momento en el presente trabajo: definición clara de los objetivos y compromiso con ellos; planeación, organización y coordinación; comunicación y solución de problemas; y sobre todo, de la integración operativa del grupo.

La antigüedad del grupo, el hecho de haber pasado juntos muchas semanas, meses o años, no es, por sí mismo, una garantía de que se den todas estas características. Existen "grupos" que están profundamente divididos en dos, tres o más subgrupos peleados entre sí y que "no se pueden ver, ni en pintura". En otros "grupos", existe un núcleo básico de participantes que está relativamente bien integrado, a cuyo alrededor giran, como satélites, el resto de los integrantes, sin acabar de incorporarse al trabajo grupal. En ninguno de estos dos casos podría decirse que existe un ECRO común.

10.- FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

Conforme el grupo avanza en su proceso, es normal que se vaya enfrentando a situaciones nuevas o diferentes, para las que se requiera mayor formación y/o capacitación de los miembros.

La manera de enfrentar esas nuevas situaciones distingue también a un grupo efectivo de otro que no lo es. Mientras que un grupo podría reaccionar pidiendo que no les soliciten trabajos para los que no están capacitados; en otro grupo, los participantes aceptan el reto, y se ponen a estudiar para estar a la altura de las circunstancias.

Entendemos por *capacitación* la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que están encaminadas a realizar mejor el trabajo o función específica que se está desempeñando dentro de la institución.

La *formación*, en cambio, incluye la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que van más allá del trabajo o de la función específica que se está desempeñando.

Por ejemplo, decimos que un contador va a tomar un curso de capacitación sobre la nueva miscelánea fiscal que emitió la Secretaría de Hacienda y que entrará en vigor el próximo año. Pero el mismo contador puede entrar a un programa de formación (una Especialización o una Maestría en Administración), que lo habilite para llegar a ser el administrador de la institución.

No todos los grupos enfrentan y satisfacen de la misma manera la necesidad de una mayor formación y/o capacitación.

En algunos grupos, puede suceder que cada uno de sus integrantes busque una formación diferente, dependiendo del tipo de trabajo que esté realizando. Así, algunos pueden dedicarse a estudiar computación; otros, inglés o alguna otra lengua extranjera; otros, técnicas o procedimientos para el manejo de alguna herramienta o aparato específico, etc.

En otros grupos, se llega a detectar una necesidad común a todos los integrantes, y buscan satisfacerla al mismo tiempo para todos. Por ejemplo, tramitan y consiguen

que se les vengan a dar, a la institución, cursos de formación general y/o de capacitación específica para resolver determinado tipo de problemas.

Esta formación se puede dar en programas formales, dentro de una institución educativa, con reconocimiento curricular; o puede darse a través de programas de educación no formal, diseñados específicamente para satisfacer las necesidades de ese grupo.

En todo caso, la búsqueda (o no) de una mayor formación y/o capacitación es otro de los indicadores que nos ayudan a evaluar la efectividad de un grupo.

La búsqueda de un mayor desarrollo personal, intelectual y profesional, es algo natural y que se da de manera espontánea, cuando se trata de un grupo bien integrado. Esto se debe, por un lado, a la naturaleza social del ser humano; y por otro, a la tendencia natural al desarrollo, que caracteriza a todo organismo viviente.

Si, en un grupo, sus integrantes buscan desarrollar estas potencialidades, es porque el grupo mismo ha propiciado un ambiente en el cual el individuo siente que puede desarrollarse. Por el contrario, el hecho de que un grupo no busque estas posibilidades de desarrollo, sino que las rechace cuando se presenten, es un indicador de que no se ha propiciado el ambiente adecuado para que el individuo desee desarrollarse.

En los grupos de aprendizaje, esta búsqueda de una mayor formación y/o capacitación se puede dar en la misma línea de la temática del curso. Por ejemplo, un grupo que está tomando la clase de historia, puede sentir la necesidad de estudiar un aspecto de la historia que no estaba contemplado en el programa original. Para satisfacer esta necesidad, recurren al mismo maestro, o a otro diferente, o se ponen a estudiar por su cuenta.

En otros grupos de clase, esta búsqueda de una mayor formación y/o capacitación puede darse en aspectos paralelos o tangenciales a la temática del curso. Por ejemplo, un grupo que esté estudiando sociología, puede sentir la necesidad de aprender a realizar investigaciones etnográficas, y se dedican a estudiarla. A un grupo que está estudiando biología, el profesor les exige que sus trabajos estén bien presentados; por lo que deciden estudiar computación, con el fin de darle una mejor presentación a sus trabajos. Otro grupo, que ya sabe computación, está llevando un curso de matemáticas, y se enteran, por conducto del profesor, de la existencia de un nuevo procesador de palabras, especialmente dedicado a la escritura de los signos y las operaciones matemáticas; por lo cual, se deciden a estudiarlo para conocerlo y dominarlo.

En cualquiera de estos casos, el papel del coordinador consiste en estimular ese deseo de una mayor formación, y tratar de canalizarlo de manera que las necesidades del grupo puedan ser satisfechas.

11.- EVALUACIÓN CONTINUA DEL PROCESO:

Esta es una función indispensable en todo grupo. Por medio de la evaluación continua, el grupo puede ir detectando si van por el camino correcta en la consecución de sus objetivos, o si es preciso corregir el rumbo.

A pesar de que se haya hecho una buena planeación al inicio de las actividades del grupo, a pesar de que estén bien organizados, a pesar de que cuenten con una excelente coordinación; siempre es posible que se estén dando desviaciones, aunque sean imperceptibles, en el proceso que están siguiendo.

Si se deja la evaluación para el final del proceso, ya no habrá tiempo para hacer las modificaciones necesarias. Entonces se escuchan expresiones como éstas: "Hubiera sido bueno que ..."

Por eso es importante que, desde la etapa de la planeación, se prevean momentos para realizar esta evaluación del proceso que se está siguiendo. Debe tratarse de una evaluación continua y permanente.

De hecho, podríamos decir que una de las funciones principales del coordinador es estar haciendo esta evaluación de manera permanente, por lo menos en su interior. Hemos afirmado que su tarea principal es ayudar al grupo a lograr los objetivos que éste pretende alcanzar. Esta tarea implica, necesariamente, el estar atento al proceso del grupo, con el fin de detectar, en el momento en que se presenten, cualquier obstáculo o dificultad que lo pueda entorpecer.

Sin embargo, en este momento no estamos hablando únicamente de una obligación del coordinador, sino de la evaluación como una función que debe realizarse en el grupo, con la participación de todos sus integrantes.

Estos momentos de evaluación cumplen varios objetivos. Ya hemos indicado el principal de ellos, que es el de detectar las posibles desviaciones que se hayan dado en el proceso grupal, con el fin de corregirlas a tiempo.

Otro de los objetivos de la evaluación es estimular el sentimiento de responsabilidad de los participantes, sobre su propio proceso de trabajo. Autoevaluarse significa ser dueño de sí mismo y de sus acciones. Cuando un grupo evalúa su proceso, está asumiendo esta responsabilidad, y no la está dejando en manos de una sola persona (el jefe o coordinador), y mucho menos está esperando a ser evaluado por instancias externas al grupo, como podría ser la institución en la que trabajan.

Otro de los objetivos de la evaluación es propiciar que los participantes vayan aprendiendo a trabajar como grupo. En los inicios, estos momentos de evaluación serán propiciados por el coordinador; pero lo importante es que el grupo aprenda a realizarla, y se acostumbre, poco a poco, a irla haciendo como parte de su trabajo ordinario. Ya hemos dicho que una tarea importante del coordinador es convertir al conjunto de participantes en un verdadero grupo de trabajo. Con esto queremos decir que el grupo debe conocer, comprender y asumir, poco a poco, las diversas funciones que son necesarias para el trabajo en equipo. Y la evaluación es una de estas funciones.

El último (pero no por eso menos importante) objetivo de la evaluación es estimular el compromiso y la motivación del grupo en relación con el trabajo que están realizando. En caso de que el resultado de la evaluación sea positivo, el grupo se sentirá satisfecho del trabajo realizado y del proceso seguido, lo cual estimulará su autoestima y su motivación.

Pero, aun cuando en la evaluación se hayan detectado errores en el trabajo, el sólo hecho de haberlos visto a tiempo y de realizar acciones correctivas para el trabajo subsiguiente, les proporcionará un sentimiento de seguridad, al mismo tiempo que se

obligarán a estar más atentos en lo futuro, con el fin de no volver a cometer los mismos errores. Todo esto incrementa la motivación y el compromiso del grupo con su trabajo.

Aunque la evaluación debe ser continua y permanente, la evaluación que se realiza al final de una etapa de trabajo tiene un papel especial. En ella, tanto el coordinador como los integrantes del grupo reflexionan sobre la totalidad del proceso seguido, y adquieren aprendizajes para futuras experiencias de trabajo grupal.

En un grupo de aprendizaje, el coordinador debe realizar evaluaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, en varios momentos: al final de cada unidad o bloque de temas tratados; después de aplicar una nueva técnica o de seguir una metodología de trabajo diferente; después de la aplicación de cada examen (si es que se practica esta modalidad); y sobre, todo, al final del curso.

Si, como parte de la metodología asumida, se encargan tareas, prácticas, experimentos, reportes, investigaciones, ensayos, etc., es preciso que el profesor-coordinador los revise cuidadosamente, y retroalimente al grupo acerca de sus aciertos y errores. Esto debe hacerse durante el semestre o curso escolar, con el fin de que los alumnos tengan tiempo para corregir sus errores y fortalecer sus aciertos en las siguientes tareas o trabajos que encargue el profesor.

12.- PROYECCIÓN HACIA EL FUTURO Y/O HACIA AFUERA DEL GRUPO:

Un buen grupo vive intensamente el aquí y el ahora, pero no por eso deja de preocuparse por el futuro y el afuera.

Si se han dado las condiciones que hemos explicado hasta ahora, la experiencia grupal será altamente satisfactoria para todos y cada uno de los miembros del grupo. Además, tendrán tiempo suficiente para pensar en otras cosas, aparte del trabajo ordinario, debido a que están bien organizados y su nivel de productividad es alto.

Estas dos circunstancias propician el que el grupo piense en proyectar sus actividades hacia otros ámbitos, en extender los beneficios de su productividad hacia otras áreas u otros grupos.

En cambio, en un grupo poco efectivo, la falta de coordinación, comunicación e integración producirá en los participantes un efecto desagradable. "Yo prefiero no trabajar en equipo... se pierde mucho tiempo, aparte de que nos la pasamos en puros pleitos internos..."

Además, debido a la falta de organización y a la poca productividad que demuestran, estarán siempre sobrecargados de trabajo. Como resultado de esto, ni siquiera pensarán en emprender acciones más allá de las obligatorias. Si a algún miembro del grupo se le ocurriera proponer algo al respecto, le dirían que estaba loco.

Por eso, el hecho de que un grupo piense en proyectar sus actividades hacia el futuro (otras metas y acciones diferentes que no se habían planteado desde el inicio) y/o hacia afuera del grupo (hacia otros grupos dentro de la misma institución, o hacia otros sectores de la sociedad) es un indicador de la efectividad alcanzada en su trabajo.

Esta necesidad de proyección no la siente el grupo en los inicios de su actividad, sino hasta después de haber experimentado los beneficios del trabajo en equipo. Pero si el trabajo grupal no fue satisfactorio, los integrantes del grupo nunca experimentarán esta necesidad de proyección.

En los grupos que tienen un carácter más estable o permanente (por ejemplo, los equipos de trabajo en una institución), esta necesidad se experimenta cuando han concluido satisfactoriamente una etapa de trabajo, cuando han logrado las metas que se habían propuesto alcanzar.

En los grupos que tienen un tiempo de vida más corto (por ejemplo, los que se reúnen para organizar un evento determinado, los grupos que asisten a un curso corto de capacitación, los grupos que están llevando un programa de formación un poco más extenso, pero que al fin y al cabo va a terminar, etc.), esta necesidad de proyección se manifiesta cuando los participantes empiezan a darse cuenta de que la vida del grupo está por concluir, de que está por llegar el tiempo de separarse.

En este último tipo de grupos, la búsqueda de una proyección de su trabajo se explica por el miedo a la pérdida que experimentan los participantes, por la angustia que les produce la separación de los compañeros con los que han pasado momentos tan agradables y tan importantes.

Sin embargo, no todos estos grupos manejan de la misma manera esta situación. Las expresiones o manifestaciones mediante las cuales expresan este sentimiento de pérdida, esta angustia por la separación, pueden ser muy diferentes.

A algunos grupos, por ejemplo, les bastar con organizar una comida de fin de actividades, en la que expresen sus sentimientos a través de algunos discursos, comentarios o agradecimientos. En otros casos, se elabora un directorio con los nombres y direcciones de todos los participantes, y se comprometen a seguir en contacto unos con otros. En otras ocasiones, cuando no es posible establecer un proyecto general para todo el grupo, puede suceder que se definan proyectos en los que participen sólo algunos de los miembros del grupo original.

Para los grupos que tienen una vida más corta, es más difícil alcanzar una proyección total de su trabajo hacia afuera y hacia el futuro. A pesar de esto, si la experiencia grupal ha sido satisfactoria, el grupo mostrará deseos de hacerlo.

En cambio, para los grupos que tienen un carácter más estable o permanente, es más fácil lograr esta proyección, por el simple hecho de que continuarán reunidos en grupo.

Desde este punto de vista, puede haber grupos de aprendizaje de corta y de larga duración, dependiendo del tipo de escuela de que se trate y de las costumbres administrativo-académicas de la misma. En algunas escuelas, se acostumbra que el mismo grupo vaya pasando de semestre a semestre, de año a año, sin modificar sustancialmente sus integrantes. En otras, en cambio, se acostumbra modificar la constitución de los grupos en cada semestre. A nivel profesional, cuando los alumnos pueden seleccionar las materias que llevarán cada semestre, se puede decir que existe un grupo diferente para cada asignatura.

En los grupos de aprendizaje que tienen una vida corta, es muy difícil que sus integrantes piensen en una proyección hacia el futuro, aunque sí pueden pensar en una

proyección hacia afuera, siempre y cuando se dé durante el mismo semestre o período escolar. Me refiero, por ejemplo, a hacer una obra de mejora para la institución, a la organización de un evento (una kermesse, la fiesta de graduación, una obra de teatro o un concurso de oratoria), a la realización de una obra social, etc.

La función del coordinador en estos momentos será la de ayudar o facilitar la organización del grupo para la realización de las actividades que esté programando. No debe pensar que es un elemento distractor de la tarea original, sino que es un complemento importante de la tarea implícita, la que se refiere a convertir al conjunto de participantes en un verdadero grupo de trabajo

CONCLUSIÓN

A veces, en algunos grupos surge la duda (muy natural) sobre si están trabajando correctamente como grupo, si están funcionando adecuadamente; o si, por el contrario, están cometiendo equivocaciones en su accionar grupal. Sin embargo, la mayoría de los grupos no cuenta con indicadores objetivos sobre los cuales evaluar su trabajo, ni tiene un ideal claro contra el cual compararse como grupo.

Otras veces es el mismo coordinador el que quiere evaluar el nivel de integración del grupo, pero no sabe cómo hacerlo. O quiere autoevaluarse como coordinador, a partir de los resultados que ha logrado el grupo con el que está trabajando.

El presente trabajo es muy útil para estos casos, ya que les proporciona, tanto al grupo como al coordinador, criterios y parámetros más objetivos en base a los cuales evaluar su actuación.

Nota final: conforme avanzaba en la elaboración de este escrito, me di cuenta de que todas las condiciones que enuncio para determinar la efectividad de un grupo terminan en ***CION***. De esta circunstancia brotó la idea de presentar, a manera de síntesis final, el siguiente cuadro.

LAS "CION" DE LOS GRUPOS EFECTIVOS

1.- Definición clara de objetivos y tareas.

2.- Identificación y compromiso con los objetivos grupales.

3.- Planeación y organización del trabajo.

4.- Coordinación de las actividades y de los participantes.

5.- Participación activa de todos los miembros del grupo.

6.- Comunicación en todos los sentidos y niveles.

7.- Solución de problemas.

8.- Integración del grupo.

9.- Construcción de un esquema conceptual, referencial y operativo.

10.- Formación y capacitación.

11.- Evaluación continua del proceso.

12.- Proyección hacia el futuro y/o hacia afuera del grupo.

5.- LA REGLA DE ORO DEL COORDINADOR DE GRUPOS

INTRODUCCIÓN

Algunas personas piensan que la clave para coordinar bien a un grupo está en las técnicas que utiliza el coordinador. Recurren a los diversos manuales en que se explican estas técnicas, y los devoran ávidamente. Cuando preparan la siguiente sesión con alguno de sus grupos, lo primero que piensan es esto: "¿Ahora qué técnica les voy a aplicar?"

Las técnicas grupales pueden ser un auxiliar muy valioso en el trabajo del coordinador, pero ciertamente no son el aspecto más importante del mismo.

En el presente capítulo trataré de responder la pregunta que me hicieron, una vez, en un curso de formación de profesores: "Para usted, ¿cuál es el aspecto más importante en el que se debe fijar un coordinador para realizar bien su trabajo?"

En lo personal, estoy convencido de que el elemento que determina el éxito o el fracaso de un coordinador de grupos consiste en el tipo de vínculo que logre establecer con el grupo y con la tarea, así como en el tipo de vínculo que logre que los participantes establezcan entre sí, con él como coordinador, y con la tarea grupal.

Cuando hablamos de vínculo, no nos referimos únicamente a las manifestaciones visibles de la conducta o a las verbalizaciones explícitas, sino sobre todo a la estructura interna de las conductas mediante las cuales el coordinador y los participantes manifiestan o expresan sus relaciones.

Una misma conducta externa puede ser manifestación de muy diversos tipos de vínculo. Por ejemplo, una respuesta tajante puede ser expresión de autoridad ("aquí el que manda soy yo"), de inseguridad ("no sé la respuesta, pero no quiero quedar en evidencia"), de agresividad ("vamos a ver quién gana"), de defensividad ("la mejor defensa es el ataque"); o simplemente puede ser parte del estilo de personalidad de alguien ("no te fijes, así es él; perro que ladra no muerde").

El tipo de vínculo no es definido por las manifestaciones externas de la conducta, sino más bien por el significado interno de la misma.

En los ejemplos anteriores, los vínculos serían de autoridad, de inseguridad, de agresividad o de defensividad.

Esta concepción de vínculo tiene muchas implicaciones y complicaciones. Una de ellas consiste en que el vínculo es algo que no se puede ver directamente y, por lo tanto, no es fácil detectarlo desde el principio.

Cuando tratamos poco a una persona, nos podemos engañar por su apariencia, por lo que dice, por la manera como se comporta. Pero si la llegamos a tratar a mayor profundidad, nos iremos dando cuenta del significado profundo de sus acciones, y la iremos conociendo como realmente es, y no sólo como aparenta ser.

Lo mismo sucede con el coordinador de grupos. Cuando empieza a trabajar con un grupo, los participantes se pueden engañar por lo que él dice o por la manera como se comporta. Pero poco a poco, conforme avanza el proceso grupal, los participantes se irán dando cuenta de quién es realmente el coordinador, ya que, tarde o temprano, "enseñará el cobre", como se dice vulgarmente.

Esta es, pues, otra implicación de esta concepción del vínculo: el verdadero significado de la conducta de una persona únicamente lo podemos detectar a través de la interpretación de las conductas externas o visibles. Como toda interpretación, corre el riesgo de ser errónea o incompleta; por lo que es preciso contar con el mayor número de datos posible acerca de la persona que está emitiendo esas conductas, con el fin de tener el mayor grado de certeza posible acerca de esas interpretaciones.

Otra implicación es la siguiente: el mismo tipo de vínculo se puede expresar a través de conductas muy diferentes; y la misma conducta externa puede ser manifestación de muy diversos tipos de vínculo.

Algunos ejemplos relacionados con el trabajo docente ayudarán a esclarecer este punto

- A dos profesores les cae bien el mismo alumno, porque, además de ser muy aplicado, es simpático y agradable. Pero uno de los profesores expresa ese sentimiento siendo más permisible con el alumno, mientras que el otro lo expresa siendo más exigente con él.
- A un profesor le caen muy bien dos alumnos. Pero a uno de ellos se lo expresa directamente porque le tiene confianza, mientras que al otro nunca se lo expresa, porque no le tiene tanta confianza.
- A un profesor le caen mal dos alumnos. A uno de ellos lo regaña continuamente delante del grupo, mientras que al otro le expresa su sentimiento no tomándolo en cuenta para nada.
- En estos tres casos, tenemos vínculos iguales o muy parecidos, que se expresan a través de conductas muy diferentes entre sí.
- Un profesor trata muy bien a dos alumnos; todo el grupo dice que son sus consentidos. Pero en un caso, el profesor trata bien al alumno porque en verdad le cae bien; mientras que, en el otro caso, trata bien al alumno porque es hijo de un señor muy rico que le ha hecho muchos favores al profesor.
- Dos profesores son iguales de exigentes con sus alumnos; son profesores "perros", como dicen los muchachos. Sin embargo, uno de los profesores es así, porque está convencido de que es la mejor manera de lograr que sus alumnos aprendan; mientras que el otro profesor es así, porque tiene una personalidad rígida y obsesiva, y un super-yo muy estricto.
- Dos profesores son iguales de laxos y condescendientes con sus alumnos; son profesores "barcos". Sin embargo, uno de los profesores es así porque quiere que sus alumnos lo evalúen bien al final del semestre y que no lo reprendan en la Dirección de la escuela; mientras que el otro es así porque no domina su materia y no quiere quedar en evidencia ante sus alumnos.

En estos tres últimos casos, el mismo tipo de conducta externa está expresando diferentes tipos de vínculo.

Habiendo aclarado lo que entendemos por vínculo, regresemos al tema de este trabajo. Más arriba expresé que el elemento que determina el éxito o el fracaso de un coordinador de grupos consiste en el tipo de vínculo que logre establecer con el grupo y con la tarea, así como en el tipo de vínculo que logre que los participantes establezcan entre sí, con él como coordinador, y con la tarea grupal.

En esta frase se hace alusión a cinco vínculos diferentes, que son los siguientes:

1. El vínculo que establece el coordinador con el grupo.
2. El vínculo que el coordinador logra que los participantes establezcan con él como coordinador del grupo.
3. El vínculo que establece el coordinador con la tarea.
4. El vínculo que el coordinador logra que los participantes establezcan con la tarea.
5. El vínculo que el coordinador logra que los participantes establezcan entre sí.

A continuación, procederé a explicar cada uno de estos vínculos.

Debido a la complementariedad que existe entre algunos de ellos, trataremos de manera conjunta el primero y el segundo; luego el tercero y el cuarto; y al final, el último de estos cinco vínculos.

1.- EL VÍNCULO QUE EL COORDINADOR ESTABLECE CON EL GRUPO, Y EL VÍNCULO QUE LOGRA QUE LOS PARTICIPANTES ESTABLEZCAN CON ÉL COMO COORDINADOR

Antes de explicar este punto, conviene aclarar que, al hablar del coordinador de grupos de aprendizaje, nos estamos refiriendo únicamente a aquellos profesores que siguen una didáctica grupal para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquellos profesores que piensan que su función principal es enseñar a los alumnos lo que ellos saben, que su obligación es trasmitirles esos conocimientos que él posee, y que, por lo tanto, se pasan todo el semestre exponiendo en clase, sin propiciar en ningún momento el trabajo grupal, no pueden ser llamados coordinadores.

El profesor que se ha convertido en un coordinador de grupos está convencido (por lo menos en principio o teóricamente) de que el trabajo grupal constituye una de las mejores maneras de lograr que sus alumnos aprendan. En este sentido, no piensa que su función principal como profesor sea el enseñar o el trasmitir conocimientos, sino el lograr que sus alumnos adquieran aprendizajes significativos y formativos.

1.1- El vínculo del coordinador con el grupo

El convencimiento básico que debe determinar el vínculo que el coordinador establezca con el grupo es el siguiente: yo no vengo a enseñarles nada, sino que vengo a ayudarles a que ustedes aprendan, y lo hagan de una manera significativa.

En este sentido, el coordinador se convierte en un servidor del grupo, en una ayuda, en un elemento más que está al servicio de la tarea de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no debe estar centrado en la figura del profesor ni en las enseñanzas que él pueda trasmitir, sino que debe estar centrado en la figura del alumno y en los aprendizajes que éste pueda adquirir.

Esta idea implica, por parte del coordinador, una gran humildad, la cual se convierte en un elemento básico del vínculo que establezca con el grupo.

Hay profesores que utilizan las técnicas grupales como un instrumento que les ayuda a manipular mejor al grupo; es decir, que se convierten en coordinadores únicamente para lograr mejor sus intereses personales.

Este tipo de vínculo con el grupo se contrapone totalmente al que acabamos de exponer y, tarde o temprano se revertirá en contra del mismo profesor y del proceso grupal de aprendizaje.

Otros coordinadores se sienten atacados cuando el grupo, o alguno de los participantes, critica la metodología de trabajo que se está siguiendo, o presenta propuestas acerca de la manera de trabajar durante el curso. Al reaccionar defensivamente, se les olvida cuál es su función principal y "enseñan el cobre": se muestran autoritarios y verticalistas, y no permiten que el grupo participe en la toma de aquellas decisiones que son importantes para ellos y que tal vez podrían mejorar el proceso de aprendizaje. Este tipo de vínculo también es contraproducente para el proceso grupal.

A otros coordinadores les gusta establecer un vínculo de dependencia por parte del grupo, ya que el volverse indispensables los hace sentir bien. En todo momento hacen ver a los participantes que ellos no pueden, que ellos no saben; que el único que puede y sabe es él, y que por eso está aquí, para ayudarlos

Este último tipo de vínculo podría confundirse fácilmente con el que estamos proponiendo en este trabajo, pero es completamente diferente al mismo. Se parecen en cuanto que en ambos se expresa que la función principal del coordinador es ayudar al grupo a que aprenda. Pero se diferencian, primero, en cuanto al elemento de humildad y de servicio que debe caracterizar al coordinador; y segundo, en cuanto a la definición de lo que debe aprender el grupo, en cuanto a la concepción de lo que es el aprendizaje significativo.

Mientras que en el último ejemplo expuesto, es posible que el coordinador les ayude a adquirir información sobre el tema del curso; en el vínculo que proponemos, el coordinador les va a ayudar a que aprendan a pensar por sí mismos, a trabajar por sí mismos, a investigar y experimentar por sí mismos, etc. Es decir, va a propiciar que se desarrollen como personas independientes y capaces.

Cuando decimos que la función principal del coordinador es ayudar al grupo a que adquiera aprendizajes significativos, nos estamos refiriendo a una gama de aprendi-

zajes que va más allá de los aspectos informativos del curso. Pero este punto lo trataremos con mayor detalle más adelante, cuando hablemos del vínculo del coordinador con la tarea.

En síntesis, el vínculo que el coordinador debe establecer con el grupo es un vínculo de colaboración, orientado hacia el logro de la tarea de obtener aprendizajes significativos. En cuanto vínculo de colaboración, se contrapone a otro tipo de vínculos, como el de dependencia, el de sumisión, el de competencia, el de defensividad, el de complicidad, el de solapamiento, etc.

1.2- El vínculo que el coordinador logra que el grupo establezca con él

En cuanto al tipo de vínculo que el coordinador debe lograr que el grupo establezca con él, podríamos decir que es la contraparte del que acabamos de enunciar. Es decir, se trata de que el grupo sienta al coordinador como una ayuda para el logro de aprendizajes significativos.

Es común, en nuestro sistema educativo, que los alumnos hayan aprendido a ver a sus profesores de muy diversas maneras, la mayoría de las cuales no es propicia para el logro de aprendizajes significativos.

El vínculo más común que establecen los alumnos con sus profesores es el de dependencia y sometimiento. Han aprendido que en la escuela el único que sabe es el profesor; que si ellos quieren aprender algo, deben escuchar atentamente lo que éste les diga. Han aprendido que su papel es el de escuchar pasivamente la sabiduría y los conocimientos que el profesor les trasmita; que no hay otra forma de aprender, o más bien que no es necesario realizar otras actividades para pasar el año. Han aprendido que en la escuela ellos no tienen voz ni voto para la toma de decisiones importantes, ya que éstas provienen de la Dirección. Han aprendido que, dentro del salón de clases, el único que manda es el profesor, y que ellos no tienen más que someterse a sus mandatos.

Por otro lado, han aprendido que lo más importante en la escuela no es aprender, sino sacar buenas calificaciones, y están dispuestos a hacer lo que sea por obtenerlas. Este aprendizaje valoral los hace tomar diversas actitudes ante sus profesores.

A veces, cuando no logran sacar buenas calificaciones mediante el esfuerzo normal de escuchar y tomar apuntes, establecen otro tipo de vínculo con el profesor: tratan de ablandarlo contándole historias dramáticas para que los pase, o tratan de sobornarlo mediante algún tipo de favores, o le hacen "grilla" para que lo corran, o lo amenazan con evaluarlo mal al final del semestre, o lo atacan de alguna otra manera. Si nada de esto funciona, algunos alumnos establecen otro tipo de vínculo con sus profesores: el de engaño, a través de los acordeones, del copiar en los exámenes, del robo de exámenes, etc.

A lo largo de sus años en la escuela, los alumnos han aprendido a establecer muchos tipos de vínculo con sus profesores. Pero pocas veces llegan a establecer un vínculo de colaboración profesor-alumnos.

Éste es uno de los objetivos del coordinador de grupos: lograr que el grupo, que todos y cada uno de los integrantes del mismo, establezcan con él un vínculo de colaboración en función del logro de los aprendizajes significativos que se espera que obtengan.

Esto implica, por supuesto, que el grupo tenga claros los objetivos de aprendizaje del curso, y que se haya comprometido responsablemente con ellos. Y para esto, es indispensable que el coordinador tenga claros, previamente, estos objetivos. Sin estas tres condiciones, será imposible que el grupo llegue a establecer un vínculo de colaboración con el coordinador. Pero, a su vez, estas tres condiciones no son suficientes, por sí mismas, para lograr que el grupo establezca este vínculo de colaboración.

Es preciso que el coordinador convenza al grupo de que él está para ayudarlos en su proceso de aprendizaje. Y este convencimiento no se logra a través del discurso o de lo que el coordinador les trasmita con sus palabras, sino que tiene que hacerlo sentir a través de sus acciones, a través de la metodología de trabajo que siga a lo largo del semestre, a través del sistema de evaluación-calificación que establezca, y a través de sus reacciones en los momentos claves del proceso grupal.

Es en estos momentos claves cuando se conoce realmente al buen coordinador.

Si, a su vez, el coordinador no está profundamente convencido acerca de cuál es su función principal como coordinador de un grupo, y si él no logra establecer un vínculo de colaboración con el grupo, será prácticamente imposible que el grupo establezca este vínculo de colaboración con él.

2.- EL VÍNCULO QUE EL COORDINADOR ESTABLECE CON LA TAREA, Y EL VÍNCULO QUE LOGRA QUE LOS PARTICIPANTES ESTABLEZCAN CON LA TAREA

Para comprender mejor el concepto de tarea, recomendamos la lectura de otro de los escritos contenidos en esta obra (*La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo*). A continuación se presentan algunas explicaciones complementarias a ese escrito.

2.1- El vínculo del coordinador con la tarea

Cuando hablamos del vínculo del coordinador con la tarea, nos referimos a tres aspectos principales: primero, que el coordinador debe conocer y comprender cuál es su tarea y cuál es la tarea del grupo; segundo, que debe asumirla como el líder o la guía de todas sus acciones hacia el grupo; y tercero, que debe comprometerse a cumplirla o realizarla en la mayor medida posible. Pasemos a explicar estos tres elementos.

2.1.1- La tarea del coordinador

En primer lugar, el coordinador debe conocer y comprender a fondo cuál es su tarea como coordinador, y cuál es la tarea del grupo, ya que la tarea del coordinador no es la misma que la tarea del grupo

La tarea de cualquier grupo, en general, es llevar a cabo, realizar, alcanzar aquello para lo cual se han reunido sus integrantes. La tarea de un grupo de aprendizaje es adquirir y/o desarrollar aprendizajes significativos alrededor del tema o de la disciplina que le da nombre al curso en cuestión (matemáticas, física, química, biología, historia, sociología, etc.).

Por su parte, la tarea del coordinador de cualquier grupo, en general, es ayudar a éste a lograr los objetivos que se han propuesto como grupo. La tarea de un coordinador de grupos de aprendizaje es ayudar al grupo (a todos y cada uno de sus integrantes) a adquirir y/o desarrollar aprendizajes significativos alrededor del tema o de la disciplina que le da nombre al curso en cuestión.

De acuerdo con nuestra concepción didáctica, esta tarea (ayudar al grupo a que aprenda significativamente) es común a todos los docentes, sin importar el nivel o el área en la que trabajen.

Sin embargo, para el profesor que se ha convertido (o desea convertirse) en un coordinador, esta tarea tiene una connotación especial, que podríamos expresar de la siguiente manera: la tarea de un coordinador de grupos de aprendizaje es ayudar a los participantes a adquirir y/o desarrollar aprendizaje significativos, y a lograr esto de una manera grupal, es decir, a través del trabajo grupal.

En este sentido, el ser coordinador le añade algo, un extra, al hecho de ser profesor. La función de todo profesor no es enseñar, trasmitir sus conocimientos, sino propiciar el logro de aprendizajes significativos por parte de sus alumnos. Pero al convertirse en un coordinador, asume otros compromisos y responsabilidades, siendo las principales las siguientes: utilizar preferentemente la didáctica grupal como metodología de trabajo, capacitar a los participantes para que puedan trabajar en equipo, y convertir al conjunto de integrantes en un verdadero grupo de trabajo.

Así tenemos, pues, que la tarea del coordinador es doble: por un lado, ayudar al grupo a alcanzar sus objetivos; y por otro, ayudar al grupo a aprender a trabajar como grupo, a convertirse en un verdadero grupo, en toda la plenitud de la palabra.

Por otro lado, cuando estamos coordinando un grupo de aprendizaje, es preciso que tengamos claros cuáles son los aprendizajes que debe alcanzar el grupo.

Para profundizar en este punto, remito a la lectura de una obra anterior (*Habilidades básicas para la docencia*, Editorial Patria, México, 1993), en especial el capítulo uno (*Primera habilidad: definir los objetivos de aprendizaje*). A continuación presentaré un resumen de las ideas ahí expuestas.

Cuando hablamos de aprendizaje significativo, nos referimos a la adquisición no sólo de contenidos informativos, sino sobre todo de aspectos formativos, como métodos de investigación y de trabajo, lenguajes, habilidades o capacidades intelectuales, destrezas, hábitos, actitudes y valores; y éstos, en los aspectos intelectual, humano, social y profesional.

A una persona se le mide no por lo que conoce, sino por lo que sabe hacer con lo que conoce. Aunque es necesario conocer, y conocer mucho, el aprender no se agota con el conocer. Aprender significa algo más que conocer; significa desarrollar métodos, lenguajes, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores.

En la escuela, es preciso ver mucha información; pero en última instancia, la información que se ve en la escuela no es tan importante, ya que, a la corta o a la larga, ésta se olvidará. La importancia de la información que se ve en la escuela radica en lo que el alumno puede aprender (de manera significativa) mientras ve esa información que luego olvidará.

Si el estudiante aprende a exponer en clase, se le olvidarán los contenidos sobre los que expuso en la escuela, pero no se le olvidará cómo preparar y presentar una exposición. Si el alumno aprende a desarrollar una investigación, se le olvidarán los contenidos sobre los que investigó, pero no se le olvidará cómo realizar una investigación. Si el alumno aprende a redactar con claridad y buena ortografía, se le olvidarán los contenidos sobre los que escribió tantos ensayos y composiciones, pero no se le olvidará cómo escribir correctamente. Si el alumno aprende a pensar, a juzgar, a analizar, a argumentar, a fundamentar sus ideas, etc., se le olvidarán los contenidos sobre los que realizó todos estos ejercicios, pero ya habrá adquirido de manera significativa todas estas habilidades intelectuales.

Si el alumno aprende a trabajar en equipo, a poner los objetivos grupales por encima de sus intereses personales, a discutir sin pelearse, a respetar las opiniones de los demás, a coordinarse para la realización de una tarea común, etc., se le olvidarán los temas y los contenidos sobre los que realizó tantas actividades grupales, pero ya habrá adquirido de manera significativa estas habilidades personales y profesionales. Si el alumno desarrolla actitudes de responsabilidad, compromiso, honestidad, laboriosidad, búsqueda de la calidad, compañerismo, respeto, etc., se le olvidarán los temas y las materias que vio en la escuela, pero ya habrá adquirido de manera significativa estas actitudes humanas, sociales y profesionales.

Cuando hablamos, pues, de la tarea de un grupo de aprendizaje, nos referimos al logro de este tipo de aprendizajes significativos. La tarea del grupo consiste en alcanzar estos aprendizajes, y la tarea del coordinador consiste en ayudar al grupo a alcanzarlos, y a hacerlo a través del trabajo grupal.

2.1.2- Asumir la tarea como líder

Una vez que el coordinador ha conocido y comprendido cuál es su tarea, es preciso que la asuma como líder o guía de todas sus acciones hacia el grupo. Éste es el segundo elemento que caracteriza el vínculo del profesor con la tarea.

Asumir la tarea como líder significa que la convertimos en el principal (si no es que en el único) criterio de pertinencia de nuestras acciones como coordinadores. Asimismo, se convierte en el criterio básico para la interpretación de las conductas, tanto individuales como grupales, de los participantes.

Esta preocupación se traduce en la siguiente pregunta, que debe hacerse constantemente el coordinador de grupos de aprendizaje: ¿Cómo les puedo ayudar a que adquieran todos estos aprendizajes significativos?

Para responder esta pregunta, es preciso que nos planteemos otras preguntas previas: ¿Cómo se adquiere este tipo de aprendizajes significativos?, ¿cómo aprende una persona a pensar?, ¿cómo aprende alguien a exponer en clase?, ¿cómo se aprende a investigar y a experimentar?, ¿cómo se aprende a redactar?, ¿cómo se aprende a trabajar en equipo?, ¿cómo se aprende a ser responsable?, etc.

Si el coordinador ya ha adquirido, en lo personal, estos aprendizajes que desea que sus alumnos desarrollen, es conveniente que se pregunte y recuerde cómo es que llegó a adquirirlos. Seguramente, la respuesta no será "porque los aprendí en la escuela". Desgraciadamente, la mayoría de los aprendizajes significativos los adquirimos fuera de la escuela, gracias a nuestro esfuerzo y dedicación personal. Es común escuchar frases como ésta: "Yo empecé a aprender de verdad cuando entré a trabajar a tal institución".

Aunque hay muchas maneras de aprender, recordar el camino que siguió el coordinador para hacerlo puede ser un buen comienzo para orientar a sus alumnos hacia el logro de esos aprendizajes significativos que se pretende alcanzar. Si yo no aprendí a realizar una investigación escuchando a un profesor exponer cómo se hace una investigación, ¿por qué pienso que mis alumnos van a aprender a realizar una investigación escuchando mi exposición? Si yo aprendí a investigar cuando tuve la necesidad de desarrollar un trabajo de este tipo; entonces, si yo quiero que mis alumnos aprendan a investigar, lo mejor es ponerlos en una situación en la que tengan que realizar una investigación. Y lo mismo con relación a los demás aprendizajes significativos a que hemos hecho alusión.

Asumir esta tarea como líder significa que el coordinador de un grupo de aprendizaje va a diseñar y a planear su curso en función del logro de los objetivos. Asimismo, significa que, una vez iniciado el curso, va a estar continuamente preocupado por que todos y cada uno de los integrantes del grupo logren los aprendizajes que se pretende alcanzar.

En los momentos en que haya que tomar decisiones sobre contenidos, materiales, metodología de trabajo, técnicas a emplear, etc., la tarea se convierte en el criterio básico de pertinencia. Ver estos contenidos, o dejar de verlos, ¿nos va a ayudar a lograr los aprendizajes que buscamos? La utilización de estos recursos bibliográficos, ¿nos ayudará a conseguir nuestros objetivos? Esta metodología de trabajo, ¿contribuirá o estorbará el proceso de aprendizaje? La aplicación de estas técnicas, ¿acelerará u obstaculizará el logro de esos aprendizajes?

En este sentido, la tarea se convierte en el líder del trabajo grupal; los objetivos se convierten en el rey del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los demás elementos se convierten en sus lacayos o servidores.

Asimismo, a lo largo de todo el curso, la tarea se convertirá en el criterio básico para evaluar si el proceso de enseñanza-aprendizaje está avanzando adecuadamente. Evaluar significa establecer una valoración sobre la eficiencia y eficacia del proceso seguido, en función del logro de los objetivos planteados. Esta evaluación la debe hacer

el coordinador, junto con el grupo, tanto a lo largo del curso o semestre escolar, como al final del mismo.

2.1.3- Comprometerse a lograr la tarea

El tercer elemento que caracteriza el vínculo del coordinador con la tarea consiste en el compromiso que adquiere por cumplirla o realizarla de la mejor manera posible.

Hace poco, tuvimos una fuga de agua en el patio de la casa. Le hablamos a un plomero para que la reparara. Tuvo que levantar el piso, a lo largo de 15 metros, para cambiar la tubería. Luego, tuvo que tapar la zanja y colar cemento para dejar el patio como nuevo. Aunque fue una reparación difícil, el trabajo quedó bien, y nunca volvimos a tener problemas con la tubería. Era un plomero muy profesional en su trabajo.

Unos días después, se descompuso un aparato de aire acondicionado. Siendo época de calor, hablamos inmediatamente a un técnico en refrigeración, para que lo reparara. Tuvimos que llamarlo en cinco ocasiones, porque nunca lo dejaba bien, aunque siempre cobraba por lo que hacía. Finalmente, desistimos de llamarlo, no porque lo hubiera arreglado, sino porque terminó la época de calor. Era un técnico muy poco profesional en su trabajo.

Cuando hablamos del compromiso que el coordinador debe asumir con la tarea, nos referimos al profesionalismo con que debe realizarla.

Yo no hago trabajos de plomería, porque no me siento capacitado para hacerlos. Mucho menos ofrezco a otros este servicio, para cobrar por algo que no sé hacer. Pero si me dedico a ser profesor y a ser coordinador, y me van a pagar por ese trabajo, es porque me siento y me sé capacitado para realizarlo, y realizarlo bien, de una manera profesional.

A lo largo de mi experiencia en programas de formación de profesores, he escuchado a muchos docentes explicar por qué no pueden lograr que sus alumnos aprendan. Las razones o excusas son muchas: porque los alumnos vienen mal preparados, porque les falta motivación para el estudio, porque no saben ni siquiera leer; porque tienen grupos muy numerosos, porque los salones son pequeños y no están bien equipados, porque faltan apoyos de todo tipo por parte de la Dirección de la escuela; porque se les paga muy poco, porque tienen que dar muchas clases, porque tienen poco tiempo para atender a los alumnos; porque la biblioteca tiene pocos libros, porque los alumnos no tienen dinero para fotocopiar el material de apoyo; porque los programas están muy cargados de contenidos, porque la escuela aplica exámenes departamentales, porque hay mucha "grilla" entre alumnos y profesores, etc., etc.

Las razones o excusas son muchas, y todas ellas pueden ser ciertas y válidas. Sin embargo, si el plomero me dijera que no puede arreglar la fuga de agua porque la tubería está enterrada, porque hay que levantar el piso, porque son muchos metros, porque hay que volver a encementar el piso, etc., mi respuesta sería la siguiente: "¿No es usted un plomero? Pues ingénieselas para resolver todos esos problemas, y hágame un buen trabajo, que para eso le pago".

La misma respuesta es válida para un profesor: "¿No te dices ser profesor? ¿No te dices ser coordinador de grupos? Pues entonces, no te quejes, y enfrenta los retos que

se te presentan; ingéniatelas para superarlos y hacer un buen trabajo, que para eso se te paga".

Este es, pues, el tercer elemento que debe caracterizar el vínculo del coordinador con la tarea: el compromiso por cumplirla a como dé lugar, y por cumplirla de una manera profesional.

2.2- El vínculo que el coordinador logra que el grupo establezca con la tarea

El vínculo que el grupo debe establecer con la tarea es el mismo que en el caso del coordinador: conocerla y comprenderla, asumirla como líder o guía de sus acciones, y comprometerse a cumplirla a como dé lugar.

Sin embargo, si el profesor o el coordinador no hace nada por lograr que el grupo establezca este vínculo con la tarea, los alumnos seguirán la inercia que traen de sus años anteriores en la escuela.

En este sentido, las actitudes más comunes que, desafortunadamente, la mayoría de los alumnos han aprendido a asumir, son reflejo del vínculo que han establecido con sus profesores. Sus actitudes ante la tarea de aprendizaje manifiestan ese vínculo de sumisión y dependencia del que hablamos más arriba.

Por lo general, al alumno no le interesa ni le preocupa conocer, desde el principio del curso, qué se pretende aprender en el mismo. Ha aprendido que lo mejor es callarse, y esperar a que el profesor les vaya diciendo, poco a poco, paso a paso, lo que tienen que hacer. Ha aprendido a ir obedeciendo ciegamente las instrucciones del profesor.

Muchas veces, no sabe por qué ni para qué tienen que hacer eso, pero hay que hacerlo porque lo dijo el profesor. Ya que el profesor es el que sabe (y ellos no), lo mejor que pueden hacer para pasar el curso es obedecerlo.

Y puesto que los alumnos no saben qué es lo que van a hacer, ni por qué ni para qué, es imposible que asuman la tarea como un líder o una guía de sus acciones. Además, si ellos no participaron en la definición de la tarea ni, por lo menos, se les permitió opinar sobre la misma, tampoco se comprometerán a cumplirla a como dé lugar. El resultado de todo esto es evidente, y lo experimenta un gran número de profesores: la falta de motivación y compromiso por parte de sus alumnos.

En otros escritos hemos explicado que la motivación es una de las cuatro condiciones básicas para que se dé el aprendizaje significativo, siendo las otras tres la comprensión, la participación y la aplicación.

El vínculo que el coordinador debe lograr que el grupo establezca con la tarea es el de compromiso con la misma, es decir, de motivación para el aprendizaje.

Pero si el profesor-coordinador no hace nada por lograr este compromiso por parte de sus alumnos, ellos seguirán la inercia que traen. El coordinador no puede esperar que le llegue un buen grupo, ya integrado y comprometido; sino que una parte de su

tarea consiste precisamente en lograr estos propósitos. En esto se conoce al buen profesor o al buen coordinador de grupos de aprendizaje.

Para lograr que el grupo establezca un vínculo de compromiso con la tarea, el coordinador tiene que realizar una serie de actividades desde las primeras sesiones de trabajo (en el Encuadre), a lo largo del semestre y al final del curso. A continuación describiremos brevemente estas acciones que puede realizar el coordinador.

2.2.1- El Encuadre, al inicio del curso

Para profundizar en este punto, remito a la lectura de una obra anterior (*Habilidades básicas para la docencia*, Editorial Patria, México, 1993), en especial el capítulo tres (*Tercera habilidad: desarrollar el encuadre en las primeras sesiones*). A continuación presentaré un complemento de lo ahí expuesto.

El Encuadre está integrado por cinco actividades: presentaciones de los participantes, prueba de diagnóstico, análisis de expectativas, presentación del programa, y plenario de acuerdos y de organización operativa.

Aunque la realización del Encuadre cumple con varios objetivos, el principal de éstos es lograr que el grupo establezca el vínculo con la tarea, tal como lo hemos venido explicando: que la conozca y comprenda, que la asuma como guía de sus acciones, y que se comprometa a cumplirla a como dé lugar.

Las presentaciones sirven para establecer un clima de mayor confianza entre todos, y para ir estableciendo las bases para una mayor integración grupal. De manera casi automática, los participantes empiezan a adquirir una conciencia del "nosotros".

En la prueba de diagnóstico, el grupo se da cuenta de sus carencias con relación al tema del curso, lo cual es un elemento que puede ayudar a la motivación y al compromiso. Cuando me doy cuenta de lo que no sé y de lo que me falta por aprender, me intereso más en el aprendizaje.

Durante el análisis de expectativas, se le pide al grupo su opinión sobre el curso, sobre lo que creen que van a estudiar y a aprender en el mismo, sobre lo que les gustaría que se viera y analizara en el semestre. Hacer esto es tomarlos en cuenta como sujetos activos del proceso de aprendizaje y como personas. La respuesta se da también de una manera casi automática: "Si el profesor nos toma en cuenta, nosotros también debemos tomarlo en cuenta".

Al presentar al grupo el programa del curso, el coordinador cumple con el primer aspecto del vínculo que debe lograr que el grupo establezca con la tarea: conocerla y comprenderla. Además, el profesor-coordinador los sigue tomando en cuenta, y cada vez de una manera más seria y profunda. El programa que él trae preparado es una propuesta que pone a consideración del grupo, antes de empezar el curso. Esta propuesta todavía puede ser modificada, en función de las expectativas que el grupo acaba de expresar. Con estas actitudes, está logrando los otros dos elementos del vínculo: que el grupo asuma la tarea como guía de sus acciones, y que se comprometa a fondo con ella.

El proceso del Encuadre culmina con el plenario de acuerdos, en el que el profesor escucha las propuestas de los alumnos con relación al programa que el traía prepara-

do; analiza junto con ellos cada una de esas propuestas, las discuten y las acuerdan conjuntamente. De esta manera, el compromiso de los alumnos con la tarea debe ser completo, puesto que ellos contribuyeron a definirla, o por lo menos tuvieron la oportunidad de hacerlo. Ahora sí, el grupo y el coordinador están listos para iniciar el curso en cuestión.

Sin embargo, este resultado en las actitudes del grupo ante la tarea no es permanente ni definitivo. Si el coordinador no continúa trabajando para reforzarlo, el grupo puede regresar a sus antiguas costumbres de dependencia y sumisión; y con mayor razón, si es el mismo profesor el que provoca que se dé este vínculo antiguo.

De aquí que sea necesario realizar otras acciones a lo largo de todo el semestre o curso escolar, y al final del mismo.

2.2.2- A lo largo del semestre o curso escolar

Con el fin de reforzar el vínculo de compromiso que se empezó a dar al inicio del curso, el coordinador tiene que realizar algunas actividades y demostrar ciertas actitudes a lo largo de todo el semestre.

Por ejemplo, es conveniente, sobre todo en las primeras semanas, empezar cada clase recordando brevemente cuáles son los objetivos del curso, y orientando al grupo sobre la mejor manera de lograrlos.

Al término de cada unidad o bloque de trabajo, es conveniente realizar, junto con los alumnos, una evaluación acerca del camino que han avanzado hasta el momento, de lo que se ha alcanzado, y de lo que falta por recorrer. Evaluar junto con los alumnos es recordarles que ellos son los principales responsables de su aprendizaje, es renovar el vínculo de compromiso con la tarea.

Al inicio de cada nueva unidad, es necesario explicitar los objetivos de ese bloque de trabajo, y ubicarlos dentro del contexto de los objetivos generales del curso. Esto contribuye a que los alumnos se den cuenta de qué tanto han avanzado en el proceso, y qué es lo que les falta por lograr.

Al realizar una actividad nueva para los alumnos, y al final de cada nueva técnica que se aplique, es preciso realizar una evaluación de la misma, junto con los alumnos.

2.2.3- Al final del semestre o curso escolar

Por último, al terminar el semestre o curso escolar, el profesor debe pedir al grupo su opinión sobre el curso, sobre lo que aprendieron y lo que faltó por aprender, sobre el programa y los materiales utilizados, sobre la actuación del profesor, etc. Es conveniente, también, pedirles sus sugerencias para mejorar ese curso para las siguientes veces que el profesor lo imparta.

La actitud que el coordinador está manifestando al grupo mediante la realización de todas estas actividades, es la siguiente: ustedes son la parte más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, ustedes son los más interesados en aprender, yo no soy más que una ayuda para que ustedes adquieran aprendizajes significativos.

En la teoría de los Grupos Operativos se habla de los roles complementarios. Cuando una persona asume actitudes de dominio, provoca en los demás las actitudes complementarias, de ser dominados; quien asume actitudes de sumisión, provoca la respuesta complementaria de dominar.

De esta manera, cuando el profesor asume actitudes de dominio e imposición, provoca una respuesta de sumisión y dependencia. Si los alumnos asumen una actitud de sumisión y dependencia, es posible que el profesor asuma la actitud complementaria de dominio e imposición.

Para romper este círculo vicioso de los roles complementarios, el coordinador tiene que estar comprometido con su función, y asumir de manera consciente la actitud de quien está para ayudar y servir al grupo. De esta manera, se provocará en los participantes la respuesta de asumir la responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje.

3.- EL VINCULO QUE EL COORDINADOR LOGRA QUE LOS PARTICIPANTES ESTABLEZCAN ENTRE SÍ

El último de los cinco vínculos que determinan el éxito o el fracaso de un coordinador de grupos es el vínculo que el coordinador logra que los participantes establezcan entre sí.

Este vínculo va estrechamente relacionado con un aspecto importante de la tarea del coordinador: lograr que el conjunto de participantes se convierta en un verdadero grupo de trabajo. Esto no es una tarea fácil de lograr, y constituye uno de los principales indicadores para saber si un coordinador está desempeñando bien su función.

Aunque, en el lenguaje común y corriente, se le llama "grupo" a cualquier conglomerado de personas, para nosotros un grupo es un conjunto de personas unidas por un objetivo común, y que se esfuerzan por lograrlo de una manera coordinada y comprometida.

En otro trabajo de esta obra (*Características de los grupos efectivos*) expongo cuáles son las características que distinguen a un grupo efectivo, las que constituyen el ideal al que todo grupo debe tratar de llegar.

Cuando decimos que el coordinador debe lograr que ese conglomerado de personas se convierta en un grupo real, nos referimos a que debe lograr que el grupo adquiera todas las características a que nos referimos en el trabajo citado. En este apartado se presentan sólo algunas ideas complementarias.

Al hablar del vínculo que los participantes establecen entre sí, nos estamos refiriendo, de alguna manera, al concepto de integración grupal. De hecho, en nuestro trabajo diario, al hablar de un buen grupo, decimos que es un grupo bien integrado.

Sin embargo, este concepto de integración no es unívoco, sino que tiene varias acepciones. A continuación explicaré dos de ellas, las que, desde mi punto de vista, son las más trascendentes para el trabajo del coordinador de grupos: la integración operativa y la integración afectiva de un grupo.

Decimos que un grupo está bien integrado desde el punto de vista operativo, cuando está trabajando bien para el logro de sus objetivos, cuando los miembros se

coordinan bien entre sí, cuando existe planeación y organización en su trabajo, cuando todos participan activamente realizando la parte que les toca, y cuando los resultados reales y los objetivos que se alcanzan son los que se habían planeado, o hasta los superan.

Decimos que un grupo está bien integrado desde el punto de vista afectivo, cuando los integrantes del mismo se llevan bien entre sí, cuando existe amistad y confianza entre casi todos ellos, cuando se conocen un poco más profundamente en aspectos de tipo personal, cuando no hay conflictos fuertes entre los integrantes o entre los diferentes subgrupos, cuando se relacionan fuera del tiempo de trabajo, y no únicamente durante las reuniones generales.

La integración de un grupo puede ser analizada desde cualquiera de estos dos puntos de vista, o desde ambos. No se trata de dos puntos de vista contrarios o contrapuestos, sino que son complementarios entre sí. Complementarios, pero diferentes.

La relación de complementariedad que exista entre la integración operativa y la integración afectiva de un grupo, será diferente según el tipo de grupo del que estemos hablando.

En efecto, hay grupos en los que es más importante la integración afectiva que la operativa: por ejemplo, el grupo familiar y los grupos de amigos. En este tipo de grupos, la integración operativa está subordinada a la integración afectiva.

Pero también hay grupos en los que es más importante la integración operativa que la afectiva. Todas las empresas, las instituciones, las asociaciones profesionales, los partidos políticos, los grupos de acción, etc., son un ejemplo de este tipo de grupos. En ellos, la integración afectiva está subordinada a la integración operativa.

Cuando afirmamos que una de las tareas del coordinador es convertir a los integrantes del grupo en un verdadero equipo de trabajo, nos referimos a que debe tratar de alcanzar el máximo nivel posible, dentro de lo deseable, de integración de los participantes, tanto operativa como afectiva.

Como dijimos antes, el máximo nivel deseable depende del tipo de grupo que se esté coordinando; mientras que el máximo nivel posible depende de otras circunstancias: el período de tiempo durante el cual se vaya a reunir el grupo, la historia previa del mismo, la ascendencia del coordinador sobre los miembros del grupo, el tiempo que los miembros del grupo le puedan dedicar a las actividades del mismo, el tipo de relación y compromiso que tengan los participantes con las actividades del grupo, etc.

Apliquemos ahora estas ideas a los grupos de aprendizaje.

En un grupo de aprendizaje, es más importante la integración operativa que la afectiva. La tarea del grupo es obtener aprendizajes significativos; éste es el producto o el resultado que se pretende y se debe alcanzar. En este sentido, el grupo de aprendizaje es un grupo de trabajo, en el que la operatividad cuenta más que la afectividad.

Sin embargo, la integración afectiva también es importante, en la medida en que puede ser una ayuda muy eficaz (o un estorbo, cuando no existe) para el logro de los aprendizajes.

Así pues, en los grupos de aprendizaje, la integración afectiva está subordinada o al servicio de la integración operativa del grupo.

El nivel deseable de integración operativa que se debe plantear como tarea el coordinador de un grupo de aprendizaje es el máximo posible. Y el nivel posible de integración operativa para cada grupo, dependerá, como afirmamos más arriba, de una serie de circunstancias externas al coordinador.

El profesor-coordinador que vaya a trabajar con un grupo durante una hora diaria, a lo largo de todo un ciclo escolar, podrá plantearse un nivel mucho más alto o profundo de integración operativa, que otro que vaya a trabajar con un grupo únicamente una hora a la semana durante un semestre, o que otro que va a coordinar un grupo únicamente durante una semana intensiva de trabajo.

Cuando uno va a trabajar con un grupo pequeño al que ya conoce previamente, es posible plantearse niveles más altos o más profundos de integración operativa, que cuando va a coordinar a un grupo nuevo y numeroso.

Por otra parte, el nivel deseable de integración afectiva que se debe plantear como tarea el coordinador de un grupo de aprendizaje no es el máximo posible, sino únicamente el que se considere útil o indispensable para la integración operativa del grupo. En este sentido, existe un mínimo de integración afectiva que es indispensable para que el grupo funcione bien. Podríamos definirlo de la siguiente manera:

- Los integrantes del grupo se conocen entre sí, por lo menos en cuanto a sus datos generales: nombre, procedencia, estado civil, lugar de trabajo, etc.
- Existe un clima de cordialidad, que se manifiesta en la buena voluntad de las personas por mantener un ambiente agradable de trabajo.
- Se dan momentos de franca alegría y buen humor, el grupo se permite hacer bromas sanas y se ríe de ellas.
- No existen conflictos o fricciones fuertes entre los participantes, ya que cuando éstas empiezan a aparecer se hace algo para superarlas o, por lo menos, para suavizarlas.
- Los niveles de ansiedad grupal son los óptimos, y son generados por, y están canalizados hacia la tarea del grupo. Es decir, no son producidos por roces o conflictos en las relaciones entre los participantes.

Este es el nivel mínimo de integración afectiva que debe plantearse como meta el coordinador de grupos de aprendizaje. Cuando no se alcanza este nivel mínimo, es muy difícil lograr la integración operativa del grupo

Por otro lado, si, por diversas circunstancias, se rebasa este nivel y se alcanzan niveles más profundos de integración afectiva, puede ser positivo para el trabajo grupal, siempre y cuando esta integración afectiva esté orientada y subordinada a la tarea. Se aclara esto, porque, cuando un grupo se empieza a integrar afectivamente, es fácil que a los miembros se les olvide el objetivo por el que estaban reunidos inicialmente, y terminen reuniéndose únicamente por el placer de sentirse bien.

Veamos ahora qué puede hacer el coordinador para lograr tanto la integración operativa como la afectiva del grupo.

3.1- El Encuadre

En primer lugar, el Encuadre que se realiza en las primeras sesiones de trabajo es básico para lograr estos objetivos.

- Las presentaciones que se hacen al inicio del mismo sirven para que los participantes se empiecen a conocer, y para empezar a crear ese clima de cordialidad y confianza del que hablábamos.
- Durante las cinco actividades que componen el Encuadre, se trabaja en equipos, con el fin de que los participantes empiecen a experimentar las técnicas grupales, y empiecen a percibirse como grupo.
- Al realizar el análisis de expectativas, se les empieza a involucrar en la tarea propia del curso en cuestión.
- Al presentarles el programa, se les indican claramente los objetivos que se pretende lograr, los cuales se van a convertir en el líder o la guía del trabajo grupal.
- Por último, en el plenario de acuerdos y de organización operativa, se les involucra en la toma de decisiones, con el fin de que se sientan, cada vez más, como un grupo responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Un buen Encuadre constituye el inicio de la integración, tanto operativa como afectiva, del grupo. Sin embargo, no es suficiente en sí mismo, sino que tiene que irse complementando con otras actividades que realice el coordinador a lo largo del curso.

3.2- Actividades en equipo

La utilización de la Didáctica Grupal a todo lo largo del semestre permitirá que los participantes desarrollen las habilidades para el trabajo en equipo, para la discusión en grupo, para la elaboración conjunta de trabajos y productos, etc. Es decir, se irá llevando a la práctica esa integración operativa.

3.3- Superación de obstáculos

Cuando el coordinador detecta algún obstáculo, individual o grupal, para el trabajo operativo, es preciso que haga algo para superarlo. A veces es suficiente con señalarlo al grupo y corregir el rumbo; otras veces, será necesario dedicar algo de tiempo para que el grupo analice la situación y resuelva la mejor solución a la misma. Otras veces, el coordinador podrá optar por aplicar una técnica grupal que permita o facilite este análisis por parte del grupo.

3.4- Toma de decisiones

Otra indicación importante consiste en que el coordinador debe propiciar, en todo momento, que sea el grupo mismo el que tome las decisiones importantes con relación a su proceso como grupo. Es decir, que el coordinador no debe asumir la responsabilidad total por el proceso grupal, sino permitir que sea el grupo mismo el que se responsabilice de él.

En todo caso, el coordinador podrá asumir, en estos momentos, una actitud de asesor o de ayuda, para aclarar algunos puntos, hacerles ver aspectos del problema que el grupo no haya contemplado, presentar información que el grupo no tenga, indicar las consecuencias que tendría tomar una u otra decisión, etc. El lograr que el grupo mismo se involucre en la toma de decisiones es un aspecto básico para lograr la integración operativa del mismo.

3.5- La evaluación

Involucrar al grupo en los momentos de evaluación, tanto a lo largo del semestre, como al final del curso, es otro elemento importante para lograr este objetivo. En estos momentos, el grupo se analiza a sí mismo, su actuación, el proceso seguido, los logros alcanzados, los errores cometidos, etc. Al ponerse a sí mismo como objeto de análisis, el grupo se transforma, cada vez más, en sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje.

3.6- Las actitudes del coordinador

Por último (pero no por esto menos importante), las actitudes que el coordinador asuma ante el grupo serán definitivas para el proceso de integración operativa y afectiva del mismo. Para aclarar este punto, pondré algunos ejemplos de lo que no debe hacer el coordinador.

- No debe ser impositivo con el grupo, ya que con esto logra que el grupo se desresponsabilice de su proceso.
- No debe tomar decisiones de manera unilateral, sin consultar al grupo, ya que entonces el grupo no se comprometerá con esas decisiones.
- No debe tratar a los participantes como niños (en especial cuando se trata de jóvenes o de adultos), ya que lo único que provoca es que, efectivamente, se comporten como niños.
- No debe mostrar favoritismos ni llegar a arreglos individuales, fuera de los acuerdos tomados en grupo, y sin consultar a éste, ya que el resto de los participantes sentirá que no valió la pena el esfuerzo por tomar decisiones grupales.
- No debe minimizar o tratar de ocultar los problemas u obstáculos que se le presenten al grupo, ya que, mientras éstos no sean analizados y superados, se-

guirán presentes (aunque sea de una manera latente) y dificultarán la integración operativa y afectiva del grupo.

- No debe caer en provocaciones ni entrar en conflicto directo con el grupo o con alguno(s) de sus integrantes, ya que perdería el respeto del grupo y, por tanto, nulificaría su posición de ayuda en el proceso de aprendizaje.
- Por la misma razón, no debe mostrarse altanero ni presumido, ni como alguien que sabe más que ellos o que es superior a ellos.

En síntesis, el coordinador debe recordar que todas sus acciones y actitudes repercutirán directa y fuertemente sobre el proceso del grupo y sobre su integración, tanto operativa como afectiva. Está al frente del grupo, y éste espera por parte de él una actuación profesional.

CONCLUSIÓN

Hemos explicado los cinco vínculos que debe atender el coordinador de grupos. Cuidar de ellos y tratar de establecerlos al cien por ciento constituye la regla de oro del coordinador.

A lo largo de nuestra experiencia trabajando con grupos y supervisando a profesores que trabajan con grupos, hemos podido detectar que es muy común que el coordinador se preocupe por alguno o por varios de estos vínculos, pero descuide los demás. Veamos algunos ejemplos.

- El profesor-coordinador demasiado rígido y estricto corre el riesgo de preocuparse demasiado por la tarea (tercero de los vínculos que explicamos aquí), y de descuidar los otros, con las consecuencias que ya hemos explicado.
- El profesor-coordinador que está demasiado preocupado por caerle bien al grupo (los dos primeros tipos de vínculo) corre el riesgo de descuidar los otros tres tipos de vínculo.
- El profesor-coordinador que se preocupa demasiado por la integración afectiva del grupo (quinto tipo de vínculo) corre el riesgo de descuidar la tarea y de propiciar que el grupo también la descuide.
- El profesor-coordinador que confía excesivamente en el grupo, lo deja trabajando solo, cuando aún no está maduro para hacerlo, y no está atento a los obstáculos que se le puedan presentar, descuida el tercer tipo de vínculo, que consiste en el compromiso por cumplir la tarea de la mejor manera posible.

El arte de la coordinación consiste en lograr un equilibrio adecuado entre los cinco tipos de vínculo que hemos explicado, sin descuidar ninguno de ellos.

Por otro lado, vale la pena recordar que el éxito de un coordinador no depende de las técnicas que aplique, ni de las actividades que realice, ni de la metodología de trabajo que utilice durante el proceso.

El éxito de un coordinador depende de sus actitudes internas, de su ideología, de su filosofía, de su modo de pensar, de sus convencimientos y creencias.

Estos elementos son los que van a determinar tanto el tipo de vínculo que él establezca con el grupo y con la tarea, como el tipo de vínculo que se esfuerce por que los participantes del grupo establezcan entre sí, con él como coordinador y con la tarea.

Y de estos vínculos dependerán, en un tercer momento, las actividades, las técnicas y la metodología de trabajo que se seleccione.

Algunos profesores (o instructores de capacitación) piensan que, para convertirse en coordinadores de grupo, basta con conocer y aplicar algunas técnicas grupales. Sin embargo, éstas serán inútiles o insuficientes, si no van acompañadas de un cambio de actitud, que se refleje en un nuevo tipo de vínculos que establezcan con el grupo y con la tarea.

6.- MANERAS DE TRABAJAR UN TEMA EN GRUPOS

INTRODUCCIÓN

El profesor que trabaja dentro del esquema de la didáctica tradicional, piensa que la única manera de hacer llegar información nueva a sus alumnos es a través de las exposiciones magisteriales. Asimismo, piensa que, mientras más información les trasmita durante el semestre escolar, los alumnos aprenderán más y saldrán mejor formados.

En contraste, el profesor que utiliza la Didáctica Grupal como esquema de trabajo, está convencido:

1. De que el alumno puede acceder a la información nueva a través de muchas fuentes, vías o maneras, una de las cuales (tal vez no la mejor) es la exposición magisterial.
2. De que el aprendizaje significativo se dará en la medida en que el alumno trabaje esa información, la analice, la discuta, la comprenda, la sintetice, la critique, la complemente, la aplique, etc.
3. De que el trabajo grupal es el mejor sistema para lograr que el alumno trabaje de esa manera sobre la información con la que entra en contacto, siempre y cuando este trabajo grupal sea bien orientado, supervisado y coordinado por el profesor.

Cuando un profesor empieza a trabajar con la Didáctica Grupal y se llega a convencer de su bondad, una de las principales dificultades con las que se enfrenta es que no se le ocurren maneras de aplicar el trabajo grupal al estudio de la materia o de los temas que tiene que ver en clase.

Si esta situación se prolonga durante algún tiempo, se empieza a convencer de que "eso del trabajo grupal está bien para otras materias, pero no para la mía". Y así, nos encontramos profesores que piensan que no es posible utilizar el trabajo grupal en su materia, "porque tengo demasiados alumnos", "porque mis grupos son muy numerosos", "porque yo doy matemáticas y cuando se trabaja con números no se puede hacer trabajo grupal", "porque yo doy computación, y cuando se trabaja con computadoras no se puede hacer trabajo grupal", "porque mis alumnos son de clase baja y con ellos no se puede trabajar en grupo", etc.

Por el contrario, a lo largo de mi experiencia en programas de formación de profesores, he encontrado docentes creativos e imaginativos que han diseñado formas de trabajar en grupo en casi todas las materias o asignaturas del curriculum. Hace poco uno de ellos, que estaba cursando una Especialidad en Docencia, me comentó lo siguiente:

> Yo doy clases en la Escuela de Ingeniería de la Universidad Autónoma X. Al principio, creí que era imposible hacer trabajo en grupos en materias tan técnicas como las que imparto en la Escuela. Además, creía que los alumnos no iban a aceptar este tipo de trabajo, por estar acostumbrados a la manera tradicional de recibir clase.
>
> A pesar de eso, empecé tímidamente a realizar algunas actividades grupales, y me fui dando cuenta de que a los alumnos les gustaba mucho y de que eran más efectivas para la comprensión de los temas y de los problemas que íbamos viendo. Ahora ya tengo por costumbre no exponer más de 15 ó 20 minutos sobre el tema que nos toca ver, y luego los pongo a analizar el tema o a resolver los problemas en grupo.
>
> Hace poco, en la Escuela premiaron a los profesores mejor evaluados por sus alumnos. Y déjeme decirle que yo fui uno de los tres mejor evaluados en la Escuela. Me siento orgulloso y contento, porque veo que esta manera de trabajar sí funciona.

El presente capítulo tiene como objetivo presentar a los lectores diversas formas de aplicar la Didáctica Grupal para el trabajo con diferentes temas y/o materias. Con esto se pretende estimular su imaginación y creatividad, con el fin de que cada uno pueda diseñar actividades de aprendizaje adaptadas a su materia y a la naturaleza de los grupos con los que está trabajando.

1.- UNA EXPERIENCIA INTEGRAL

En un curso de formación docente que impartí hace poco, una maestra me planteó la siguiente inquietud:

> Me acaban de asignar, para el siguiente semestre, el Seminario de Proyectos de Inversión, en la Escuela de Contabilidad y Administración. El problema es que se trata de un grupo de 60 alumnos, y el salón que me asignaron es un auditorio, con las butacas fijas. ¿Cómo puedo trabajar esta asignatura de una manera más dinámica y participativa?

Mi primera reacción consistió en indicarle que el seminario, como metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, requería un grupo pequeño, no mayor de 15 personas.

La profesora me explicó que ella era consciente de esa situación, y que ya había solicitado a la coordinación de la carrera que dividieran al grupo en tres subgrupos de 20 alumnos, o por lo menos en dos subgrupos de 30 alumnos cada uno. Pero que la coordinación le había dicho que eso no era posible, porque implicaba contratar a dos o tres profesores en lugar de uno, y no había presupuesto para eso. Y que, además, si hacían eso con ella, los demás profesores que tenían grupos grandes también iban a querer hacer lo mismo.

Con base en estos antecedentes, nos pusimos entonces a diseñar una estrategia para poder aplicar la Didáctica Grupal bajo esas condiciones, con el fin de lograr que los alumnos aprendieran de manera significativa lo relativo a Proyectos de Inversión.

El seminario se impartía un día a la semana, en una sesión de tres horas de duración, los viernes en la noche, de 19:00 a 22:00 horas.

A continuación se presentan los rasgos principales de la estrategia que diseñamos para ese seminario.

1. El Encuadre del Seminario tendrá una importancia fundamental, ya que se hará una organización compleja de equipos que trabajarán de una manera muy independiente.
2. Uno de los objetivos del Encuadre, además de hacer la organización operativa de los equipos, será concientizar al grupo acerca de la necesidad de aprovechar las potencialidades encerradas en ellos como grupo, y de superar, así, el obstáculo que implica ser un grupo tan numeroso.
3. Se dividirá al grupo grande en cinco subgrupos, a los que se denominarán "círculos de seminario". Cada grupo estará integrado por doce participantes, y funcionarán a lo largo de todo el semestre escolar.
4. Cada círculo de seminario nombrará a un coordinador de las sesiones de trabajo. Dado que la maestra no podrá estar coordinando simultáneamente a los cinco equipos, estos coordinadores asumirán las funciones que tradicionalmente asume el profesor, en cuanto a la guía y control de las sesiones de seminario.
5. Además, cada círculo de seminario designará a un secretario, cuyas funciones serán las de llevar una bitácora de los puntos tratados, de las conclusiones alcanzadas y de los temas y trabajos pendientes por tratar y realizar.
6. Estos círculos de seminario quedarán integrados durante las sesiones del Encuadre. Además, durante estas mismas sesiones, la maestra dará algunas orientaciones prácticas para el trabajo de equipo en los círculos de seminario.
7. Las sesiones de clase, de tres horas de duración, se organizarán de la siguiente manera:
   - Exposición teórica de la profesora sobre el tema de la sesión. De 30 a 40 minutos.
   - Orientaciones particulares para el trabajo de ese día en los círculos de seminario. 10 minutos.
   - Trabajo en los círculos de seminario. Aproximadamente una hora.
   - Presentación de las conclusiones de los círculos de seminario. De 30 a 45 minutos. Para realizar estas presentaciones, se irán alternando dos métodos diferentes:
     - Presentaciones en plenario, en las que el secretario de cada círculo de seminario expone las conclusiones a las que llegó su equipo. Durante los plenarios, la maestra fungirá como moderadora de la sesión.
     - Integrar doce equipos pequeños, cada uno con cinco integrantes, uno de cada círculo de seminario. En este cruzamiento tipo rejilla, todos tienen que exponer las conclusiones a las que se llegó en su círculo de seminario.

- Plenario final, en el que la maestra resolverá las dudas que hubieren quedado después del trabajo en equipos, o complementar el tema, si considera que quedaron puntos importantes sin tratar. De 15 a 20 minutos.
- Indicación, por parte de la maestra, de las tareas para la siguiente sesión de trabajo. De 5 a 10 minutos.

8. Antes de iniciar el Encuadre, la maestra deberá tener completa la planeación didáctica de todo el semestre, en la que se deben contemplar, por lo menos, los siguientes aspectos:
   - Programación de los temas que se van a ver en cada una de las sesiones generales de trabajo.
   - Selección del material bibliográfico de apoyo que deberán leer los participantes en el seminario, antes de cada una de las sesiones generales de trabajo.
   - Definición de la tarea que realizarán los círculos de seminario en cada una de las sesiones generales de trabajo: preguntas por responder, temas por discutir, casos por resolver, etc.
   - Definición de la manera como se va a adjudicar la calificación final del seminario, y los porcentajes en que contribuirán, para la misma, las actividades realizadas o los productos parciales elaborados a lo largo del semestre.
9. Con el fin de evitar una de las fallas más comunes cuando se realiza trabajo grupal durante un curso, que es el calificar únicamente los productos elaborados en equipo (en estos casos es común que únicamente trabajen uno o dos de los miembros del equipo, y que el resto disfrute inmerecidamente de la calificación obtenida por aquéllos), la calificación final del seminario se irá construyendo de la siguiente manera:
   - Cada equipo irá elaborando, a lo largo del semestre, un proyecto completo de inversión, para una empresa determinada (ya sea que ellos la inventen, o que sea una empresa real). Este estudio será presentado al final del semestre, y constituirá el 30 % de la calificación final del seminario. La maestra definirá los criterios según los cuales calificará estos trabajos: esquema general, metodología, manejo de procedimientos, resultados alcanzados, presentación y ortografía, etc. Esta calificación será la misma para todos los integrantes de cada equipo.
   - Asimismo, al final del semestre, cada círculo de seminario presentará la bitácora que hayan elaborado, en la que irán reseñando las actividades realizadas en cada una de sus sesiones de trabajo. Esta bitácora valdrá, para todo el equipo, el 10 % de la calificación final. La maestra indicará los criterios en base a los cuales calificará esta bitácora: esquema de la presentación, redacción y ortografía, puntos tratados en las sesiones, etc.
   - A lo largo del semestre, se encargarán cinco lecturas como obligatorias. Cada alumno deberá entregar el reporte de cada lectura hecha, en las fechas indicadas para eso. Esos reportes aportarán el 10 % de la calificación final.

Los criterios para calificarlos serán los siguientes: deben tener una extensión no mayor de una cuartilla; la mitad debe ser la síntesis de la lectura; la otra mitad, la opinión personal del alumno sobre el autor leído; se tomará en cuenta la presentación, la redacción y la ortografía. Esta calificación será individual.

- Habrá tres exámenes, dos de ellos parciales y uno final. Cada uno de estos exámenes valdrá el 10 % de la calificación final, para, en su conjunto, aportar el 30 % de esa calificación final. Estas calificaciones serán individuales.
- La maestra calificará las participaciones y aportaciones, tanto individuales como de los equipos, a lo largo de las sesiones plenarias y de las sesiones de los círculos de seminario. Esto implica, por parte de la maestra, una constante observación del trabajo de los círculos, a lo largo de todo el semestre. Esta calificación constituirá el 10 % de la calificación final, y podrá no ser la misma para todos los miembros de un mismo equipo.
- Por último, durante la evaluación final del seminario, cada uno de los participantes se autoevaluará en función de ciertos criterios definidos por la maestra: asistencia y puntualidad a las sesiones de trabajo, lecturas realizadas, aportación al trabajo grupal en los círculos de seminario, aprendizaje logrado, etc. Esta autoevaluación constituirá el 10 % de la calificación final.

10. Toda esta organización debe quedar completamente clara para todos y cada uno de los integrantes del grupo, antes de empezar formalmente las sesiones del seminario. Por eso, es importante dedicarle una o, si es necesario, dos sesiones completas al Encuadre. En la medida en que se logre que todos los integrantes del grupo se compenetren de esta organización y se comprometan con ella, se asegurará el éxito del seminario.

Al final de ese semestre, la maestra para la que diseñamos esta estrategia me buscó para comentarme los resultados que había tenido.

En general, el seminario había resultado bastante bien. Sin embargo, había tenido algunas fallas, debidas sobre todo a su falta de experiencia en cuanto al trabajo grupal; pero ya las había analizado, y ya sabía qué hacer con el fin de mejorar la metodología para el siguiente semestre.

Los alumnos habían quedado muy contentos con la forma de trabajar. La mayoría de ellos había aprendido mucho, aunque no faltaron uno o dos, en cada uno de los círculos de seminario, que se habían "colgado" del trabajo de sus compañeros. Sin embargo, esto quedó de manifiesto por la forma como se había definido la calificación final. Dentro de un mismo equipo, había alumnos que habían sacado diez, mientras otros apenas habían alcanzado un siete.

Uno de los puntos que se nos había olvidado definir, me indicó la maestra, era la obligatoriedad de la asistencia a las sesiones generales de trabajo. Este hecho le provocó problemas con algunos alumnos que faltaron a varias sesiones. Por eso, para el siguiente semestre les haría saber, desde el Encuadre, que un requisito para la acreditación del seminario era la asistencia a por lo menos el 80 % de las sesiones generales de trabajo.

Otro de los aspectos que me señaló la maestra, fue que los alumnos no sabían trabajar en equipo. Y aunque al principio les había dado indicaciones generales sobre la manera de hacerlo, se dio cuenta de que no había sido suficiente. Por eso, para el siguiente semestre, pensaba dedicar una sesión completa a analizar este punto, y a aplicar una técnica que les permitiera reflexionar sobre la manera como se organizan y trabajan en equipo. Pero no lo haría al principio del curso, sino después de dos o tres sesiones, con el fin de que se dieran cuenta de los errores que tenían en su trabajo.

Hasta aquí la experiencia de este Seminario de Proyectos de Inversión.

A continuación presentaré algunas reflexiones teórico-prácticas sobre los elementos que subyacen al diseño de este tipo de estrategias grupales para el aprendizaje.

2.- ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES GRUPALES

Existen algunos principios en base a los cuales se deben diseñar las estrategias para el trabajo grupal. En este apartado explicaremos los tres principales, aprovechando el ejemplo que detallamos en el apartado anterior.

2.1- Es preciso atender los tres momentos del aprendizaje

En la Didáctica Grupal, se conciben tres momentos en los cuales se da el aprendizaje significativo: a través del trabajo individual, a través del trabajo en equipos pequeños, y a través del trabajo en plenario.

En otra obra (*Habilidades básicas para la docencia*) se explica ampliamente en qué consisten estos tres momentos y la manera como cada uno de ellos va construyendo el aprendizaje significativo. Aquí no nos detendremos a explicarlos con detalle, sino simplemente veremos cómo se fue atendiendo este principio en el ejemplo expuesto anteriormente.

El trabajo individual se fue dando en dos momentos principales:

- Al hacer las lecturas de los materiales de apoyo, y elaborar los reportes correspondientes: síntesis y opinión personal sobre el autor.
- Al preparar y presentar los tres exámenes que se aplicaron a lo largo del semestre.

El trabajo en equipo se fue dando en tres momentos principales:

- Al preparar la investigación y elaboración del proyecto de inversión, el cual tenían que presentar al final del semestre.
- Al preparar y elaborar la bitácora de las reuniones del círculo de seminario, la cual tenían que presentar también al final del semestre.
- Al realizar los trabajos y tareas particulares que iba encargando la maestra, en cada una de las sesiones generales del seminario.

Por último, el trabajo en plenario se fue dando en dos momentos principales:

- Al presentar, discutir y analizar las conclusiones alcanzadas en los círculos de seminario.
- Al recibir nueva información, la aclaración de dudas y/o la complementación de los temas, por parte de la maestra, al final de cada una de las sesiones generales del seminario.

En la Didáctica Grupal, estos tres momentos del aprendizaje son importantes y complementarios entre sí. No se debe omitir ninguno de ellos. Lo más conveniente es hacer una combinación equilibrada entre estos tres momentos, aunque puede haber algunas sesiones en las que se dedique más tiempo a uno u a otro.

2.2- Es preciso atender los tres niveles del aprendizaje

Cuando hablamos de los niveles en que se puede dar el aprendizaje de la información, nos referimos a los tres tipos de objetivos informativos de aprendizaje que debe tener en cuenta el profesor: conocer la información, comprenderla y manejarla o utilizarla.

El conocer nueva información es ya un aprendizaje, aunque del nivel más superficial. El comprenderla a fondo, con todas sus implicaciones, complicaciones y aplicaciones, constituye un segundo nivel del aprendizaje. Por último, el tercer nivel se alcanza cuando el alumno es capaz de utilizar esa información para la resolución de problemas o situaciones específicas, y/o cuando es capaz de manejarla a través de un discurso coherente y fundamentado, sea de manera oral o escrita.

No todos los temas que se ven en un curso deben alcanzar estos tres niveles. A cada profesor le corresponde jerarquizar los contenidos de su materia, y definir cuáles contenidos basta con que sean conocidos, cuáles deben ser comprendidos a fondo, y cuáles son los que el alumno debe saber manejar y utilizar.

Por otro lado, al hacer la planeación didáctica de su curso, el profesor debe diseñar tanto actividades para que el alumno alcance estos tres niveles de aprendizaje, como actividades para que el alumno demuestre que los ha alcanzado. La calificación del alumno se irá construyendo en la medida en que vaya demostrando haber alcanzado los tres niveles de los objetivos informativos de aprendizaje.

Veamos ahora la manera como se fue atendiendo este principio en el ejemplo reseñado en el apartado anterior.

En primer lugar, en cuanto al diseño de actividades para que los alumnos lograran alcanzar los tres niveles de aprendizaje informativo:

- En el Seminario de Proyectos de Inversión, nos aseguramos de que los alumnos entraran en contacto con nueva información (que la conocieran) a través de dos actividades principales: la lectura de materiales de apoyo y las exposiciones y complementaciones por parte de la maestra.
- Con el fin de propiciar la comprensión a fondo de la información recibida, se planearon con cuidado tanto los trabajos en los círculos de seminario como en las sesiones plenarias. Estos dos momentos fueron pensados en función de que

los alumnos trabajaran sobre la información nueva, la comentaran, la analizaran y la discutieran, con el fin de profundizar en ella y de comprender sus implicaciones, complicaciones y aplicaciones.

- Por último, para que los alumnos llegaran a dominar, manejar y utilizar la información recibida y analizada, se diseñaron tres tipos de actividades:
    - En los reportes de lectura, debían dar una opinión personal sobre el autor cuyo material se leyó.
    - A lo largo del semestre, los círculos de seminario debían elaborar un proyecto completo de inversión, para una empresa determinada.
    - En las sesiones generales del seminario, algunas de las actividades de los círculos de seminario estaban encaminadas a resolver casos y problemas concretos, relacionados con la información que se iba viendo en clase.

En segundo lugar, en cuanto al diseño de actividades para que los alumnos pudieran demostrar que habían alcanzado los tres niveles del aprendizaje informativo:

- A través de la entrega de los cinco reportes de lectura (10 % de la calificación final) y de la presentación de los tres exámenes (30 % de la calificación final), los alumnos demostrarían que habían entrado en contacto con información nueva, que la habían llegado a conocer.
- A través de la presentación de sus conclusiones, en las sesiones plenarias (10 % de la calificación final), los círculos de seminario demostrarían el nivel de comprensión que habían alcanzado de los temas vistos. Asimismo, este nivel de comprensión se reflejaría en la bitácora que cada círculo de estudio debía presentar al final del semestre (10 % de la calificación final).
- Por último, el nivel de manejo y utilización de esa información se demostraría a través del proyecto de inversión que cada círculo de seminario tenía que presentar al final del semestre (30% de la calificación final).

2.3- Es preciso atender las cuatro condiciones del aprendizaje significativo

Para que los participantes logren alcanzar un aprendizaje realmente significativo, que llegue a ser parte de su acervo cultural y de su personalidad, es preciso que en todos ellos se vayan cumpliendo las cuatro condiciones básicas para este tipo de aprendizaje: la motivación o compromiso con la tarea, la comprensión de lo que se está viendo, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la aplicación de lo visto a alguna situación (pasada, presente o futura) de su vida personal y/o profesional.

Veamos ahora la manera como se fue atendiendo este principio en el ejemplo reseñado en el apartado anterior.

Se procuró estimular la motivación y el compromiso de los participantes, sobre todo a través de las siguientes actividades:

- Desde el inicio mismo del Seminario, con las actividades que componen el Encuadre: presentaciones de los participantes, prueba de diagnóstico, análisis de expectativas, presentación del programa y plenario de acuerdos y de organización.
- Con la utilización continua y sistemática de una metodología grupal.
- Con la manera de manejar la calificación final del Seminario.

Se procuró asegurar la comprensión a fondo de los temas vistos y de la información recibida, sobre todo a través de las siguientes actividades:

- Elaboración de los reportes de lecturas, con una opinión personal sobre el pensamiento del autor leído.
- Análisis y discusión de los temas, en las sesiones de los círculos de seminario.
- Con las sesiones plenarias, en las que, después de las exposiciones de los círculos de seminario, se seguían discutiendo y profundizando los temas.
- Con los plenarios de complementación al final de cada sesión general del Seminario, en los que la maestra aclaraba las dudas que les hubieren quedado a los equipos.

La tercera condición del aprendizaje significativo (la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje) se fue logrando a lo largo de todo el semestre, a través de la metodología grupal que se reseñó en el apartado anterior.

Por último, la cuarta condición (la aplicación) se logró, sobre todo, a través de las siguientes actividades:

- Elaboración de un proyecto completo de inversión, por parte de cada uno de los círculos de seminario.
- Actividades programadas por la maestra, como tareas concretas, en algunas de las sesiones generales del Seminario.

A través del ejemplo del Seminario sobre Proyectos de Inversión y del análisis que acabamos de hacer, hemos querido explicar de una manera integral la manera como funciona la Didáctica Grupal para el tratamiento de la información que se maneja en un curso.

En el resto de este capítulo se presentarán, sin entrar en tantos detalles, algunas sugerencias más particulares sobre posibles maneras de trabajar un tema en los grupos de aprendizaje.

3.- LOS PREPARATIVOS DEL TRABAJO GRUPAL

Algunos profesores deciden realizar alguna actividad grupal únicamente cuando andan de humor para eso; otros utilizan este método de trabajo sólo cuando “no prepararon bien su clase”. En ambos casos, el trabajo grupal resulta inefectivo y hasta puede llegar a ser contraproducente, ya que puede vacunar a los alumnos contra este tipo de actividades.

Para que el trabajo grupal sea efectivo y contribuya realmente al logro de los objetivos de aprendizaje, es preciso prepararlo bien con suficiente tiempo de anticipación.

El trabajo grupal puede servir para conseguir cualquiera de los tres niveles del aprendizaje informativo que ya explicamos: conocer nueva información, profundizar en su comprensión, y utilizarla para la resolución de situaciones, casos y problemas de diversa índole.

Sea cual fuere el objetivo que se pretenda con el trabajo grupal, el profesor debe haber planeado cuidadosamente todas y cada una de las actividades que va a realizar en la clase, así como las tareas que va a encargar para realizar fuera de clase.

4.- ACTIVIDADES PARA DAR A CONOCER INFORMACIÓN

El primer paso para que el alumno aprenda algo en la escuela, es que entre en contacto con nueva información.

Existen muchas maneras de lograr este objetivo. La más utilizada (aunque no por eso la mejor) es a través de la exposición magisterial.

VENTAJAS:

- Se pueden abarcar muchos temas, en poco tiempo, con gran precisión.
- Es muy útil cuando el profesor quiere terminar de ver todo el programa, a como dé lugar, y le queda poco tiempo en el semestre para lograrlo.

DESVENTAJAS:

- Para ser efectiva, depende de la atención que el alumno pueda prestar a la exposición.
- Si se le pasó algo importante, el alumno no puede regresar a repasarlo para tratar de comprenderlo mejor, porque el maestro ya entró al siguiente tema.
- Si el alumno no entendió bien algo, seguramente tampoco entenderá lo que sigue, con lo que irá acumulando deficiencias en la comprensión.
- Desarrolla pocas habilidades intelectuales por parte del alumno: escuchar con atención y tomar apuntes.

La exposición magisterial puede ser enriquecida si se utiliza el llamado método socrático, que consiste en una exposición enlazada con continuas preguntas a los alumnos. Se le conoce también como técnica del interrogatorio.

VENTAJAS:

- Mantiene más centrada la atención de los alumnos.
- Los obliga a pensar mientras se va viendo el tema.

DESVENTAJAS:

- Si el profesor no está atento al proceso, la exposición se puede desviar a temas o puntos no previstos por él, motivados por las respuestas no esperadas por parte de los alumnos.
- Si no se maneja bien la técnica, se puede propiciar un ambiente de juego no propio para el aprendizaje.

Otra variante de la exposición magisterial es cuando ésta se da con el objetivo de complementar un tema, después de las exposiciones de los equipos y de la discusión en plenario. El profesor expone aquellos puntos que considera no fueron contemplados por los equipos, o aquellos que detectó que no fueron tratados de una manera adecuada.

VENTAJAS:

- Los alumnos están más atentos a la exposición del profesor, ya que hace referencia al trabajo que acaban de realizar. Hay más significatividad.
- Se propicia la adecuada comprensión de la información, ya que hubo un trabajo previo y los alumnos están preparados para entender mejor lo expuesto (llueve sobre mojado).

DESVENTAJA:

- No es posible prever o preparar con anticipación estas exposiciones complementarias, ya que dependen totalmente del nivel que haya alcanzado el grupo en el trabajo que las antecede.

Aunque en sí misma no es una actividad grupal, la lectura de material bibliográfico por parte de los alumnos es otra forma de que ellos tengan contacto con nueva información.

VENTAJAS:

- Desarrolla en los alumnos otras habilidades intelectuales: aprender a leer y comprender un texto, así como a resumirlo y criticarlo.
- El alumno puede realizar esta actividad en el momento que considere más adecuado para hacerla, cuando se sienta más preparado para estudiar.
- El alumno puede regresar cuando lo desee, para repasar lo ya leído o para comprender mejor algo que no entendió la primera vez.

DESVENTAJAS:

- No siempre es fácil que los alumnos puedan tener acceso a las fuentes bibliográficas. El maestro debe solucionar este problema de alguna manera.

- No todos los alumnos realizan las lecturas que encarga el maestro. Éste debe tener algún sistema para asegurarse de que realmente las hagan.

Una variante para realizar esta actividad consiste en la lectura en común de un nuevo material, ya sea en plenario (cuando el grupo no es muy grande) o en equipos de trabajo.

VENTAJAS:

- El maestro se asegura de que todos los alumnos lleguen a conocer la información nueva.
- Se enriquece la lectura, porque se van aclarando dudas sobre la marcha, con aportaciones de todos los compañeros.
- Puede ser útil cuando no hay posibilidad de que todos los alumnos cuenten con el material impreso. En este caso, basta con tener una copia por cada equipo de trabajo.

DESVENTAJAS:

- Si no se pone cuidado, se puede prestar a un ambiente de juego y de relajación, no propicio para el aprendizaje.
- No se puede utilizar para materiales muy amplios. Sólo funciona cuando el material para analizar es relativamente corto (dos o tres cuartillas).

Otra manera de poner a los alumnos en contacto con nueva información es a través de las exposiciones que ellos mismos hagan en la clase. Al principio del semestre se organizan los equipos y se les asignan temas, autores y materiales para sus exposiciones.

VENTAJAS:

- Desarrolla en los alumnos otras habilidades de tipo intelectual: estructurar la exposición, preparar material de apoyo, hablar en público.
- Se abarca mucho material en poco tiempo, se utiliza la potencialidad encerrada en el grupo.

DESVENTAJAS:

- La mayoría de los alumnos no sabe presentar una exposición, por lo que éstas suelen salir muy mal y se pierde el tiempo inútilmente. El profesor debe procurar que sus alumnos aprendan a presentar buenas exposiciones, al mismo tiempo que van aprendiendo sobre el tema de la clase.

- Cada equipo de alumnos profundiza en el tema que le tocó exponer, pero el resto de los temas los ve sólo superficialmente.

Existen otras maneras de lograr que el alumno entre en contacto con información nueva, como la asistencia a conferencias, foros y congresos; el ver una película o documental; consultar a expertos sobre el tema, etc. Baste, sin embargo, lo visto hasta aquí, para dar una idea sobre la manera como se puede utilizar el trabajo grupal para cubrir este primer nivel de los objetivos informativos de aprendizaje.

5.- ACTIVIDADES PARA TRABAJAR SOBRE LA INFORMACIÓN

Una vez que el alumno entró en contacto con nueva información, tiene que trabajar sobre ella para llegar a comprenderla a fondo. Es el segundo paso para que se dé el aprendizaje, o el segundo nivel de los objetivos de aprendizaje.

Este segundo paso es el que muchas veces no se da en la escuela. Efectivamente, la mayoría de los alumnos pasan automáticamente del conocer, al memorizar la información recibida, con el agravante de que esto último lo dejan para uno o dos días antes de los exámenes.

Como explicamos más arriba, no todos los contenidos temáticos de un curso deben ser comprendidos a fondo; muchos de ellos basta con que los alumnos los conozcan, y eso les sirve de cultura general. Pero existen otros contenidos que sí deben ser comprendidos a fondo, para que se pueda dar un aprendizaje significativo.

Las actividades grupales, cuando son bien diseñadas e instrumentadas, constituyen una gran ayuda para que los alumnos lleguen a profundizar en la información recibida

En general, las ventajas y desventajas de las técnicas o actividades grupales centradas en la tarea son las mismas:

VENTAJAS:

- Contribuyen a profundizar en la información recibida y, por lo tanto, incrementan la comprensión de los temas vistos en clase.
- Incrementan la motivación del alumno, al hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico, activo y participativo.
- Incrementan la homogeneización del grupo en cuanto al avance en los contenidos del curso, ya que la comprensión se va colectivizando a través del trabajo grupal. Se evita que haya alumnos demasiado retrasados, ya que sus compañeros les van ayudando, de manera continua y sistemática, a estar al día.
- Cuando están bien diseñadas, las actividades grupales pueden ayudar al grupo a ir aplicando los contenidos que se están viendo, a situaciones y problemas reales, que se les estén presentando ya o que se les pueden presentar en su futura vida personal o profesional.

DESVENTAJAS:

- Si no existe una correcta supervisión por parte del coordinador, puede suceder que los alumnos hagan "como que" trabajan, pero no estén centrados en la tarea y no logren los objetivos que se pretende con ellas.
- Si no ha sido bien diseñada la actividad, se corre el riesgo de que no funcione adecuadamente para el logro de los objetivos. No todas las técnicas o actividades grupales sirven para todo.
- Si el profesor no está atento al proceso grupal, o si no tiene experiencia en la coordinación de actividades grupales, puede suceder que el grupo "se le escape de las manos", y la actividad se convierta en un momento de relajación.
- Para su correcta aplicación, requieren más tiempo del que el profesor utilizaría si él únicamente expusiera los temas correspondientes.

Aunque cada técnica o actividad grupal puede tener sus propios objetivos particulares, el objetivo general de todas las técnicas centradas en la tarea es trabajar sobre la información recibida, continuar profundizando en ella, analizar y comprender sus implicaciones, complicaciones y aplicaciones.

El esquema general para la instrumentación de estas técnicas o actividades grupales es el siguiente: trabajo individual, trabajo en equipos pequeños y trabajo en plenario.

A continuación se presentan algunos ejemplos de este tipo de actividades grupales centradas en la tarea. Para todos ellos, se supone que, previamente, los alumnos ya entraron en contacto con nueva información, a través de alguna de las actividades reseñadas en el apartado anterior.

5.1- Guías de preguntas

Se da a los equipos una guía de preguntas sobre los textos leídos o sobre la información recibida. Los equipos deben responder estas preguntas, para aportar sus conclusiones al plenario.

Debe tratarse de preguntas abiertas y no de preguntas cerradas.

Las preguntas cerradas son aquellas que se pueden responder con un "si" o con un "no". También se consideran cerradas, aquellas preguntas cuya respuesta se encuentra textualmente en el material leído. Las preguntas abiertas son aquéllas que van más allá de la información recibida, las que significan un paso más adelante en el proceso de aprendizaje, y que implican que los participantes piensen, analicen y elaboren su respuesta.

El profesor-coordinador debe procurar que las respuestas estén al alcance de sus alumnos; es decir, no hacerles preguntas que no sean capaces de responder.

Asimismo, debe tener en cuenta el tiempo del que disponen los equipos para responderlas. Si les da una guía de 10 preguntas para que las respondan en 15 minu-

tos, no tendrán tiempo para profundizar en ellas. Hay que recordar que, después del trabajo en equipos, vendrán las exposiciones y la discusión en plenario.

5.2- Resolución de casos o problemas

Se plantea a los equipos un caso o una situación-problema, con el fin de que la resuelvan utilizando la información que previamente recibieron. En el plenario, cada equipo expondrá la solución a la que llegaron, y la fundamentará teóricamente. El resto de los equipos cuestionará cada solución propuesta, con el fin de llegar a establecer la mejor de todas.

El profesor-coordinador debe procurar que la solución al caso o problema no sea demasiado obvia o evidente, ya que los equipos no profundizarían en la información que están utilizando, sino que se irían inmediatamente a dar una solución.

Este procedimiento, que aquí se explicó de forma sencilla, ha sido sistematizado en forma de técnica, de diversas maneras. Así, tenemos la Técnica del Estudio de Casos, la Técnica de Análisis y Solución de Problemas, y la Técnica del Incidente Crítico. (Para mayor explicación sobre éstas y otras técnicas, remito a otra de mis obras: *Habilidades básicas para la docencia*, Editorial Patria, México, primera reimpresión, 1996).

5.3- Esquemas comparativos

Si se han leído varios autores sobre el mismo tema, se les puede pedir a los equipos que elaboren una tabla comparativa entre ellos, indicando sus similitudes y sus diferencias. También se les puede pedir un juicio valorativo sobre cada uno de ellos: ¿cuáles son los principales aciertos y los principales errores de cada una de esas teorías?

Si se cuenta con tiempo suficiente, se les puede pedir que plasmen sus esquemas y sus respuestas en hojas de rotafolio, para que la presentación de las mismas en el plenario sea más comprensible.

5.4- Técnica de Seminario

Se puede utilizar una técnica tipo seminario, en la que todos los participantes investiguen sobre un mismo tema, pero en diversos libros, materiales y autores. El trabajo en equipos se orienta a que cada participante presente los resultados de su investigación documental, con el fin e ir enriqueciendo la visión general sobre ese tema.

Una manera de asegurarse de que todos los participantes realizaron la investigación encargada es pedirles que, al inicio de la sesión, entreguen un reporte-síntesis de las lecturas hechas.

Estos reportes contarán para la calificación.

5.5- Ciencias exactas

En las materias de Física y Matemáticas, cuando el profesor acaba de hacer una demostración sobre la manera de resolver un nuevo tipo de problemas, se puede seguir este procedimiento:

- Poner un problema en el pizarrón, y pedirles a los alumnos que lo resuelvan de manera individual. Algunos lo harán bien y otros no.
- Se hacen equipos de trabajo de tres o cuatro alumnos cada uno. A cada equipo, el profesor le entrega un problema diferente, pero del mismo tipo del que acaba de demostrar. Se les pide que lo resuelvan en común, al interior de cada equipo. Lo más probable es que, a través de este procedimiento, todos los equipos resuelvan el problema correctamente, ya que los alumnos se ayudarán entre ellos.
- Se puede complementar el paso anterior, haciendo un cruzamiento de los equipos, tipo rejilla. Para esto, se hacen nuevos equipos, de cuatro o cinco alumnos cada uno, de tal forma que en cada equipo nuevo haya alumnos que antes estaban en equipos diferentes. En este momento, cada alumno explicará a los demás de su nuevo equipo, el procedimiento que siguió para resolver el problema, así como los puntos claves en que se fijó para no tener errores.

  Con este procedimiento se colectiviza la información, se homogeneiza al grupo y se profundiza en la comprensión del problema. Esto último se debe a que, cuando el alumno tiene que explicar a otros la manera como resolvió el problema, se fija más en lo que está haciendo y por qué lo está haciendo.

Otro procedimiento que se puede utilizar para las materias de Física y Matemáticas es el siguiente:

- Después de que el profesor demostró la manera de resolver un nuevo tipo de problemas, se hacen equipos de trabajo (de tres o cuatro alumnos cada uno), y se les pide que cada uno de ellos plantee un problema del mismo tipo. Se trata de que ellos inventen el problema, y que no sea uno que venga en el libro o en el problemario del curso. Además de plantearlo, deben resolverlo, con el fin de asegurarse de que tiene solución.
- Una vez que todos los equipos tienen su problema, se anotan éstos en el pizarrón o en hojas de rotafolio, las cuales se colocan en un lugar visible para todo el grupo.
- Ahora, la tarea de cada equipo es resolver los problemas que plantearon los demás equipos de trabajo. La resolución de estos problemas contará para la calificación final.
- Se puede añadir un ingrediente de motivación, si se indica que al grupo que termine primero de resolver todos los problemas (y que estén bien) se le añade un punto a su calificación final.

5.6- Computación

En materias como computación también existen momentos en los cuales es posible y conveniente realizar actividades grupales; sobre todo si no están siempre frente a la computadora.

Si están realizando actividades en un salón normal, se puede utilizar alguno de los procedimientos que ya hemos explicado.

Por ejemplo, si están haciendo algún ejercicio o elaborando un programa, se pueden hacer equipos de trabajo para que se expliquen entre ellos la manera como están realizando la tarea, con el fin de que enriquezcan su visión con la de los demás compañeros.

Si están trabajando frente a la computadora, y el maestro está supervisando su trabajo, en un momento dado les puede pedir a los alumnos que estén más retrasados que vayan a ver la manera como está trabajando alguno de los alumnos más avanzados, con el fin de que éste les explique la manera como está realizando la actividad en cuestión. En este caso, no es conveniente que haya más de dos alumnos viendo el trabajo de otro. Pero se pueden hacer al mismo tiempo varios equipos de este tipo, de tal forma que sólo una tercera parte del grupo esté trabajando frente a la computadora, y el resto los esté observando, en equipos de dos observadores por cada uno de los que están trabajando.

Si están aprendiendo a utilizar paquetería ya elaborada y, en un momento dado, mandan imprimir lo que están haciendo, se pueden hacer equipos de cuatro o cinco alumnos, con el fin de que cada uno muestre los resultados a los demás, les explique la manera como lo hizo, y reciba de ellos retroalimentación al respecto.

5.7- Temas polémicos

En casi todas las materias existen temas que son polémicos o discutibles y conceptos que son ambivalentes; es decir, que se pueden entender o interpretar de diferentes formas, según la concepción que se esté manejando o las circunstancias bajo las cuales se les esté estudiando.

En estos casos, es muy conveniente utilizar la técnica de Concordar-Discordar, que consiste en una serie de afirmaciones (de cinco a diez) que se les plantea a los alumnos, y se les pide que indiquen si están de acuerdo o no con cada una de ellas.

El secreto de esta técnica consiste en la manera de elaborar las afirmaciones, ya que deben estar planteadas de tal forma que la respuesta pueda ser "si" y pueda ser "no", dependiendo del punto de vista bajo el cual se les esté analizando, o de las circunstancias en las cuales se aplique el punto en cuestión.

En un primer momento, los alumnos responden el ejercicio de manera individual, luego en equipos de seis o siete personas, y luego, en el plenario, se concentran las respuestas en el pizarrón. Al final, el profesor puede hacer una complementación sobre el tema.

Esta técnica es muy útil para desarrollar en los alumnos la habilidad del pensamiento crítico y del discernimiento, así como la habilidad para definir conceptos.

5.8- Temas exactos

También en todas las materias existen temas más exactos, en los que hay un ordenamiento más o menos riguroso. Este ordenamiento puede ser de tipo metodológico, de tipo cronológico, por abecedario o por orden de importancia.

En estos casos, se puede aplicar la técnica de Jerarquización, que consiste en plantear a los alumnos una situación ficticia (pero posible) en la que tengan que ordenar una serie de elementos que se les dan en forma desordenada. Estos elementos pueden ser hechos o sucesos, objetos, pasos metodológicos, personajes de la historia, actividades por desarrollar, etc.

Primero responden el ejercicio en forma individual, luego en equipos de cuatro o cinco personas, y luego se analizan las respuestas en un plenario general. Al final, el profesor puede hacer una complementación sobre el tema.

Esta técnica ayuda a los alumnos a repasar y profundizar los contenidos del tema, y a desarrollar habilidades de jerarquización.

5.9- Sesiones plenarias

Las reuniones en plenario deben ayudar a que el grupo continúe profundizando sobre el tema que se está tratando. Para eso, hay que diseñarlas con mucho cuidado, y evitar que se reduzcan a la simple exposición de las conclusiones de los equipos. Aunque estas presentaciones por equipo son necesarias, el plenario debe servir para continuar discutiendo el tema.

Cuando se trata de un grupo numeroso, en el que se han organizado ocho o diez equipos de trabajo, estos plenarios pueden llegar a ser muy tediosos. Para evitar esta situación, existen algunas técnicas o procedimientos que logran el mismo efecto que el plenario, pero de una manera más participativa, dinámica y amena. A continuación exponemos algunos de ellos:

- En vez de que un representante de cada equipo exponga sus conclusiones en plenario, ante el grupo total, se hacen nuevos equipos de trabajo, mediante un cruzamiento (tipo Rejilla) con los equipos anteriores.

  Los nuevos equipos deben estar conformados por cinco o seis alumnos, cada uno de los cuales estuvo, en el momento anterior, en un equipo diferente. En los nuevos equipos, todos y cada uno de los alumnos deben exponer ante sus compañeros las conclusiones a las que llegaron en su equipo original. De esta forma se logra un mayor involucramiento de todos en esta parte del proceso.

- También se puede utilizar la técnica de Representantes. En ella, se sientan al frente (como en un *presidium*) los representantes de los equipos. Después de exponer las conclusiones a las que llegó cada equipo, se ponen a discutir entre ellos el tema, como si fueran expertos dialogando en una mesa redonda.

  Después de unos quince minutos, los representantes regresan a sus respectivos equipos, con el fin de recibir retroalimentación sobre la manera como están exponiendo y discutiendo sus ideas.

Luego, regresan los representantes a su mesa para una segunda ronda de discusión sobre el tema, durante otros diez o quince minutos. Una vez terminado este tiempo, regresan los representantes a sus equipos, para preparar las conclusiones generales sobre el tema. Estas conclusiones son expuestas por los representantes, en una ronda final de conclusiones.

- Otra técnica que sirve para sustituir al plenario tradicional es la denominada Asesores Técnicos. En ella, se organiza al grupo por parejas. Se forman dos círculos de alumnos; el círculo interior se integra con las personas que van a exponer, y detrás de cada uno de ellos, en el círculo exterior, está la pareja correspondiente.

  Durante diez minutos, los alumnos del círculo interior exponen sus conclusiones y discuten el tema en cuestión. Luego se dan cinco minutos para que cada expositor consulte con su pareja (como si fuera su asesor técnico) la manera de continuar discutiendo el tema.

  Se repite este procedimiento dos o tres veces, dependiendo del tiempo con que se cuente para la técnica. Una variante de esta técnica consiste en que, para la segunda o la tercera ronda de discusión, se cambian los papeles, y los del círculo exterior pasan a ser los expositores, mientras que los que estaban en el círculo interior pasan a ser los asesores técnicos.

Existen muchas otras maneras de utilizar el trabajo grupal para conseguir el segundo nivel de los objetivos informativos de aprendizaje: la comprensión a fondo de los temas que se están viendo en clase.

Cada profesor podrá aplicar su imaginación y creatividad, con el fin de diseñar aquellas actividades que se adapten mejor al tema que están viendo y a las circunstancias particulares de su grupo de aprendizaje.

6.- ACTIVIDADES PARA APLICAR LA INFORMACIÓN

El tercer nivel de los objetivos de aprendizaje de tipo informativo es que los alumnos lleguen a manejar y utilizar la información ya recibida y comprendida.

Como ya se explicó anteriormente, no todos los contenidos temáticos de un curso deben llegar a este nivel de profundidad, sino únicamente los temas o aspectos más sustanciales del curso, los básicos y fundamentales.

Se supone que, si los alumnos están llevando un curso sobre determinado tema, es porque lo necesitan o lo pueden llegar a necesitar en algún momento de su vida personal, social y/o profesional. Si no, no tendría sentido incluir esa materia en el plan de estudios del nivel que estén cursando.

Desafortunadamente, muchos profesores no ven esta necesidad, y nunca llegan a aterrizar en las posibles aplicaciones de lo que están viendo en clase.

Lo más triste es que esto llega a suceder aun en las materias catalogadas como talleres (Taller de Lectura y Redacción, Taller de Metodología, Taller de Hábitos de Estudio, Taller de Máquinas-herramienta, Taller de Computación, etc.) y en las catalogadas como laboratorios (Laboratorio de Física, de Química, de Biología, de Docencia,

de Idiomas, etc.), en las que la aplicación de la teoría es parte sustancial de la metodología de aprendizaje.

Otros profesores sí son conscientes de esta necesidad, pero dejan que sean sus alumnos los que encuentren las posibles aplicaciones de lo que se está viendo en clase, "porque él no puede dedicarle mucho tiempo a eso, ya que tiene un programa tan cargado de contenidos que apenas los alcanza a ver durante el semestre". Con esta actitud, lo único que logran es que los alumnos lleguen a ver esas materias como "de relleno", ya que "no les sirven para nada".

El hecho de captar la utilidad y posibles aplicaciones de una materia, contribuye sustancialmente a la significatividad del aprendizaje. Esta utilidad puede ser teórica o práctica, inmediata o a largo plazo; pero al fin y al cabo, utilidad.

Así pues, el objetivo de las técnicas o actividades grupales que se pueden instrumentar en relación a este tercer nivel del aprendizaje es doble: por un lado, hacen sentir al alumno la utilidad de los temas que se están viendo y, con eso, incrementan su nivel de motivación y compromiso con el curso; y por otro, desarrollan en el alumno las habilidades necesarias para realizar esas aplicaciones, tanto durante el curso como después, en su vida fuera del aula.

En general, las ventajas y desventajas de las técnicas o actividades grupales orientadas a lograr la aplicación de lo visto en clase son las mismas:

VENTAJAS:

- Incrementan la motivación del alumno, ya que éste le encuentra una mayor significatividad a lo aprendido.
- Contribuyen a profundizar en la comprensión de lo que se está viendo en clase, ya que no es sino hasta que uno aplica lo aprendido, cuando se da cuenta si de verdad lo comprendió adecuadamente.
- Desarrollan en los alumnos las habilidades intelectuales necesarias para su futuro desarrollo tanto escolar como profesional.

DESVENTAJAS:

- En general son las mismas que las anotadas en el apartado anterior, en relación a las técnicas orientadas a profundizar en la información recibida.

A continuación se presentan algunos ejemplos de este tipo de actividades grupales orientadas a aplicar la teoría a la práctica. Para todas ellas, se supone que los alumnos ya entraron en contacto con nueva información y que ya la han comprendido, por lo menos en un primer nivel. Aclaramos esto, porque al realizar estas actividades se irá profundizando en el nivel de comprensión sobre los temas vistos en ellas.

6.1- Trabajos en equipo

Desde el inicio del semestre se organizan equipos de trabajo (de no más de tres alumnos cada uno). Además de que estos equipos servirán para ir estudiando los

temas vistos en el curso, el profesor les pide un trabajo amplio, que deberán entregar al final del semestre, el cual contará para la calificación final.

Este trabajo amplio puede ser de diversa índole. A continuación se dan algunos ejemplos:

- Se les pide que realicen una investigación de tipo monográfico sobre alguno de los temas del curso. Esto es útil para materias de tipo teórico.
- Se les pide que realicen una investigación de tipo experimental sobre alguno de los temas vistos en el curso. Esto es útil para las materias del área de ciencias naturales.
- Se les pide que realicen una investigación de campo, a través de la aplicación de encuestas y entrevistas. Esto es útil en materias de carácter antropológico o social.
- Se les pide que elaboren un proyecto de trabajo para una empresa determinada (como en el caso del Seminario de Proyectos de Inversión, que explicamos en un apartado anterior). Esto es útil para materias que tienen una gran orientación a la formación de tipo profesional.
- Se les pide que preparen una exposición sobre un tema del curso, la cual presentarán ante el resto del grupo. Esto es útil en cualquier tipo de materias.
- Se les pide que preparen la coordinación de una sesión de trabajo del curso. Esto es útil en cualquier tipo de materias, en especial en los Laboratorios de Docencia o asignaturas semejantes.

En cualquiera de estos casos, como parte de su trabajo durante el curso, el profesor debe capacitar a sus alumnos para que puedan desarrollar adecuadamente estas actividades. Asimismo, debe indicar claramente cuáles son los criterios que tomará en cuenta para calificar los resultados que presente cada equipo.

Es conveniente que los resultados del trabajo de los equipos se expongan o presenten ante el resto del grupo, y no sólo sean entregados al profesor. Además, si el profesor lo considera conveniente, puede hacer que cada producto sea calificado por el resto de los equipos, de manera adicional a la calificación que él adjudicará.

6.2- Talleres

En las asignaturas que están catalogadas como talleres (Taller de Lectura y Redacción, Taller de Metodología, Taller de Hábitos de Estudio, Taller de Máquinas-herramienta, Taller de Computación, etc.), es preciso dedicar la mayor parte del tiempo al desarrollo de habilidades por parte de los alumnos. Los aspectos teóricos se deberán ver únicamente en la medida en que ayuden a desarrollar esas habilidades.

Por ejemplo, en un Taller de Redacción, se debería pasar más tiempo haciendo ejercicios de redacción, revisándolos y corrigiéndolos, que viendo temas teóricos sobre la lengua española.

Si se trata de un taller, es porque el objetivo de aprendizaje es el desarrollo de habilidades; si no fuera así, se debería denominar "curso de redacción" y no taller.

6.3- Solución de casos y problemas

Con el fin de propiciar la aplicación de lo visto en clase, en casi todas las materias es posible utilizar la técnica de Estudio de Casos, la técnica de Resolución de Problemas o la técnica del Incidente Crítico.

Esta última consiste en que el profesor plantea escuetamente una situación problemática. Luego, los alumnos le tienen que ir preguntando más datos al respecto, aquéllos que consideren necesarios para resolver esa situación. Cuando ya no haya más preguntas, los alumnos se dedican (en equipos de cuatro o cinco personas) a analizar el problema y a plantear una solución al mismo.

En el plenario, cada equipo expone la solución a la que llegó, y se discute hasta definir la o las mejores soluciones a la situación problemática.

En el Estudio de Casos se les da desde el principio, a los alumnos, todos los detalles de la situación problemática, con el fin de que la analicen y planteen una solución a la misma. Esta técnica se debe realizar durante una sesión de clase.

En cambio, en la técnica de Solución de Problemas, se pueden plantear problemas más complejos, para los cuales se requiera una investigación más amplia por parte de los alumnos. La solución de un problema de este tipo puede llevarse varias semanas de trabajo.

En México existe una carrera de Medicina cuyo plan de estudios está construido en base al método de solución de problemas. El sistema modular, en su concepción original, está diseñado también en función de problemas-ejes que los alumnos van enfrentando cada semestre.

6.4- Exposiciones o presentaciones

En aquellas materias en las que los alumnos deben elaborar productos concretos (por ejemplo, pinturas, dibujos, maquetas, fotografías, aparatos, inventos, etc.) se puede organizar, al final del semestre, una exposición con todos los productos de los alumnos, la cual será presentada al resto de la escuela y/o al público en general. Se puede nombrar un jurado calificador, para otorgar algunos premios a los mejores productos.

Este mismo esquema de presentación ante personas externas al grupo (otros alumnos o público en general) se puede adoptar también para materias más teóricas. En este caso, en lugar de una exposición, se organizaría una especie de congreso o foro sobre determinado tema, en el que los expositores fueran los alumnos del curso.

Además de fomentar una mayor significatividad de lo visto en clase, el hecho de presentar sus productos (prácticos o teóricos) ante otras personas, obliga a los alumnos a poner más cuidado y dedicación en lo que están haciendo.

Existen muchas otras maneras de utilizar el trabajo grupal para conseguir el tercer nivel de los objetivos informativos de aprendizaje: la aplicación de lo aprendido, en situaciones concretas de la vida personal, social o profesional. Con base en lo hasta aquí expuesto, cada profesor podrá aplicar su imaginación y creatividad, con el fin de

diseñar aquellas actividades que se adapten mejor a la materia que está impartiendo y a las características particulares de sus grupos de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Una de las ventajas de la Didáctica Grupal es la gran variedad de técnicas y actividades que se pueden realizar utilizando el trabajo en grupos. Se podría decir que los límites para su aplicación son únicamente aquellos que imponga la imaginación y creatividad del propio maestro.

El objetivo de este capítulo ha sido, precisamente, el abrir horizontes a los maestros, con el fin de que esos límites se vayan ampliando cada vez más.

La experiencia cotidiana en el aula, así como los aprendizajes que alcancen nuestros alumnos, serán los mejores indicadores de que estamos realizando bien nuestro trabajo como coordinadores.

7.- REFLEXIONES DE UN COORDINADOR: LA EXPERIENCIA INTERNA

INTRODUCCIÓN

Desde el momento mismo en que se me propone la coordinación de un curso, parece que en mi interior se echa a andar un mecanismo, que a veces parece casi automático.

Es un proceso que lleva, primero, a conocer todos los datos necesarios para poder planear el curso (o en su caso, para decidir aceptar o no el encargo de impartirlo); segundo, a planear el curso en todos sus pasos; y tercero, a irlo instrumentando de acuerdo con los lineamientos generales definidos en la planeación.

Muchas veces, a lo largo de este proceso, me he detenido un momento para reflexionar sobre mi método de trabajo, para ver en qué cosas me fijo como importantes, a qué cosas les pongo especial atención y a cuáles no; y sobre todo, al final del curso dedico algún tiempo a hacer este tipo de reflexiones.

El presente escrito tiene como objetivo presentar a los lectores estas reflexiones, tal como las vivo en los momentos en que estoy preparando y coordinando un curso. En su calidad de reflexiones, van dirigidas a mí mismo.

1.- MI FUNCIÓN PRINCIPAL

Debo recordar, antes que cualquier otra cosa, que yo no pretendo enseñarles nada, pero que ellos sí van a aprender mucho. Debo recordar que mi función principal no es enseñar, sino el propiciar que aprendan.

2.- ¿QUÉ QUIERO QUE APRENDAN?

Debo tener bien claro qué es lo que quiero que aprendan. De otro manera, ¿cómo les podría ayudar a que lo aprendan?

Al preguntarme qué quiero que aprendan, no me fijaré únicamente en los contenidos informativos que quiero que conozcan, comprendan y manejen; sino que me fijaré, sobre todo, en la forma como yo quiero que manejen esos contenidos, en sus actitudes respecto a ellos, en las habilidades que quiero que desarrollen, en las relaciones que quiero que establezcan entre ellos, conmigo como profesor y con los contenidos mismos, etc.

En este sentido, debo definir claramente los objetivos de aprendizaje, tanto los informativos como los formativos.

3.- CANTIDAD –VS- CALIDAD

Es preferible ver poco y aprender mucho, que ver mucho y aprender poco.

Lo que veamos en el curso debemos verlo bien. Esta idea me ayudará a tomar ciertas decisiones con respecto a la cantidad de contenidos por ver, a los tiempos que le dedicaré a cada uno, a las técnicas que utilizaré y a las actividades de aprendizaje que realizaré.

Estoy convencido de que, para que aprendan, no basta con comunicarles, trasmitirles cierta información; se tiene que dar el paso mediador de la elaboración de la información por parte de los alumnos.

Sobre todo cuando uno se plantea objetivos informativos de los tres niveles: conocer, comprender y manejar la información.

Si selecciono demasiados contenidos para la duración del curso, no tendré tiempo para instrumentar actividades que lleven al grupo a trabajar sobre la información y asimilarla de manera significativa.

4.- CONOCER AL GRUPO

Me interesa y me preocupa mucho conocer al grupo con el que voy a trabajar. Es un punto básico de mi metodología de trabajo. Quiero saber qué tipo de grupo es, si ya tienen historia pasada como grupo, o si es un grupo recién constituido. Me interesa conocer algo sobre sus integrantes: número de alumnos, edad, sexo, escolaridad, experiencias previas, motivación para asistir al curso, si éste es obligatorio o no, etc.

Busco enterarme de los más datos posibles antes de planear e iniciar el curso, con el fin de adaptar el programa que elabore a sus características y posibles necesidades y expectativas. La motivación del grupo a lo largo del curso es básica para el aprendizaje que éste logre. Desde el inicio, debo esforzarme por hacer todo lo que pueda para asegurar esta motivación.

En las primeras sesiones de trabajo, durante el encuadre, ésta será una de mis preocupaciones primordiales, ya que por más datos que pudiera haber recabado previamente, nada es tan enriquecedor como el contacto directo con el grupo. Por tanto, una de las líneas que dirigirán mi observación en estas primeras sesiones, es conocer al grupo y su comportamiento, su proceso, sus reacciones y motivaciones, sus momentos, los liderazgos que se manifiesten, etc. Esto me ayudará a definir e instrumentar los aspectos que explicaré a continuación.

5.- UN PROGRAMA FLEXIBLE

Mi propuesta de programa, que debe estar adecuada a la realidad del grupo, la iré modificando sobre la marcha para ir logrando una mayor adaptación a su realidad y a sus características particulares.

Esta adaptación redundará en una mayor motivación de los integrantes del grupo y, por lo tanto, en una mayor significatividad de los aprendizajes que logren.

Para conseguir lo anterior, tengo que proponerme y tener bien clara la tarea general del curso (los objetivos generales de aprendizaje que quiero que alcancen, tanto los informativos como los formativos).

Estos objetivos deben ser lo suficientemente claros como para guiar todas mis decisiones didáctico-pedagógicas; pero lo suficientemente generales como para permitirme hacer modificaciones y adaptaciones sobre la marcha, con el fin de que los participantes encuentren significatividad en los aprendizajes.

Si definiera mis objetivos de una manera conductual, al estilo de la taxonomía de Bloom, yo mismo me encerraría en una especie de cárcel que no me permitiría moverme, que no me permitiría hacer adaptaciones sobre la marcha.

6.- LA DIDÁCTICA GRUPAL

En mis cursos, sigo una metodología de trabajo basada en la didáctica grupal, porque estoy convencido de que el aprendizaje grupal contribuye de una manera más efectiva a la formación de los estudiantes.

Todo aprendizaje es, en última instancia, individual; pero cuando se trabaja grupalmente para conseguirlo, no sólo se aprende de diferente manera, sino que, además, se aprenden otras cosas que no se aprenderían si se trabajara individualmente.

Sin embargo, el saber trabajar en grupo, en equipo, no es algo adquirido de manera innata, sino que se debe aprender. Desafortunadamente, las experiencias familiares y escolares que hemos vivido desde nuestra infancia nos han llevado a aprender más la competitividad que la colaboración, a luchar y a competir más que a cooperar y trabajar junto con otros.

Por eso, para trabajar grupalmente no basta con la buena intención, con desear hacerlo, sino que es necesario un esfuerzo consciente y dirigido hacia ese objetivo.

7.- LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO

Por lo anterior, independientemente del tema del curso, y como parte de mis funciones de coordinador, me planteo siempre como objetivo (implícito, ya que no se incluye en el programa del curso) la constitución del grupo como grupo.

El conjunto de participantes que empieza un curso es llamado "grupo" desde un punto de vista administrativo, ya que fueron "agrupados" en un mismo salón, con un mismo profesor, por razones puramente administrativas.

Así pues, uno de mis propósitos fundamentales como coordinador es convertir a ese conglomerado de personas en un auténtico grupo o equipo de trabajo. O por lo menos, encaminar mis esfuerzos en ese sentido; ya que, a veces, por el poco tiempo que se trabaja con ellos, no es posible alcanzar totalmente ese objetivo.

8.- LAS TAREAS DEL COORDINADOR

Como coordinador, pues, tengo dos líneas principales de responsabilidad.

Por un lado, ayudar al grupo a que aprendan sobre el tema del curso (objetivo explícito); y por otro, ayudar al grupo a constituirse como grupo, a que aprendan a trabajar como grupo (objetivo implícito).

Esta es una intencionalidad que va a imprimir cierta dirección a los trabajos que realicemos durante el curso. Por más no-directivo que quiera ser el coordinador, éste definirá la orientación general del curso, por lo menos en los inicios del mismo y en tanto el grupo no asuma la responsabilidad de su propio proceso, en tanto no tome las riendas de su propio aprendizaje.

9.- LAS PREGUNTAS GUÍAS

Para poder cumplir y realizar eficazmente estos dos objetivos o líneas de trabajo que tengo como coordinador, además de preparar lo relacionado con la temática del curso, debo plantearme y responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se aprende en general?
- ¿Cómo se aprende sobre el tema de este curso en particular?
- ¿Cómo puedo ayudarles a conseguir los objetivos de aprendizaje que me he planteado para este curso?
- ¿Cómo se puede aprender a ser grupo, a trabajar como grupo?
- Y finalmente, ¿cómo puedo ayudarles a que aprendan a trabajar como grupo?

Tengo que recordar que no bastan las buenas intenciones para lograr estos propósitos; será preciso recurrir a teorías y conocimientos didácticos y pedagógicos para poder responder estas preguntas. Y luego, esos principios deberé ponerlos en práctica, mediante la aplicación de técnicas de trabajo y actividades de enseñanza-aprendizaje.

10.- EL MARCO TEÓRICO

En este sentido, debo explicitar o tematizar mi marco teórico o, por lo menos, mis concepciones sobre el aprendizaje, ya que este marco teórico, aunque yo no sea consciente de esto, es lo que va a dirigir y orientar mis acciones como profesor-coordinador.

Por lo pronto, puedo recordar que, para mí, el aprendizaje no se reduce al conocimiento y manejo de cierta información, sino que es también, y sobre todo, la modificación más o menos estable de pautas de conducta.

Al hablar de pautas de conducta, no hablo sólo de conductas concretas, sino de la forma en que éstas están estructuradas; por lo cual, estoy haciendo referencia a los vínculos que el sujeto establece con sus objetos, los cuales se expresarán en conductas concretas. (En el Capítulo 1 de mi libro *Grupos de Aprendizaje* se explica más ampliamente esta concepción del aprendizaje).

Por tanto, el aprendizaje que yo quiero propiciar en mis alumnos está orientado, más que a la memorización de contenidos, a la modificación de sus pautas de conducta,

sea por la adquisición de nuevas formas de comportamiento o por la modificación de sus formas anteriores de comportarse.

En este sentido, recuerdo que mi función y vocación docente están más dirigidas a la formación que a la información de mis alumnos.

11.-LOS OBSTÁCULOS PARA EL APRENDIZAJE

Para poder trabajar en las dos líneas enunciadas más arriba, no basta con que sepa cómo se aprende; es necesario que conozca, también, cuáles son los posibles obstáculos y dificultades que se pueden presentar tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como al proceso de constitución del grupo como grupo. Y no basta con conocerlos teóricamente, en abstracto, sino que tengo que saber cómo detectarlos en el momento en que se presenten y qué hacer para superarlos.

Así pues, concibo como otra de mis obligaciones, en mi calidad de coordinador de un grupo, el estar atento a estos posibles obstáculos y dificultades para detectarlos en el momento en que se presenten, diagnosticarlos adecuadamente y hacer algo para ayudar al grupo a superarlos.

Por tanto, mi función principal de "propiciar el aprendizaje significativo en los participantes" tiene dos caras: por un lado, propiciar que construyan ese aprendizaje y, por otro, ayudarles a que superen los obstáculos o dificultades que se les presenten.

12.- EL USO DEL PODER EN EL GRUPO

Una de las condiciones necesarias para que el grupo se constituya como grupo es que tome sobre sí la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje; que llegue a la autogestión, a la autodeterminación, a la autorresponsabilización.

En este sentido, me planteo la cuestión del uso del poder al interior de un grupo de aprendizaje.

De entrada, el profesor llega al curso detentando todo el poder y la autoridad. No sólo el que le da su edad, conocimiento y experiencia, sino también, y sobre todo, la autoridad y el poder oficial de los que ha sido investido por la institución, por la escuela o facultad, por el sistema educativo, etc.

También de entrada, y por lo general, el grupo conoce, reconoce y respeta esta autoridad y poder del que viene investido el profesor.

Este hecho constituye uno de los principales obstáculos para la constitución del grupo como grupo. Porque todos, profesor y alumnos, están acostumbrados a esta situación. Y no sólo están acostumbrados a ella, sino que están a gusto con ella: tanto el profesor, que disfruta ese poder y autoridad que le confiere su puesto; como los alumnos, que depositan en el profesor toda la carga de la responsabilidad del curso y de los aprendizajes.

Este poder y autoridad se manifiesta en prácticas como las siguientes: la definición del programa, con sus contenidos, información, tiempos, bibliografía, etc.; la definición y organización de las actividades de aprendizaje y de la metodología de trabajo;

la definición de las reglas del juego, de la normatividad imperante durante el curso; la toma de decisiones sobre asuntos imprevistos que se van presentando a lo largo del curso; el establecimiento de procedimientos y criterios para la evaluación, la acreditación y la calificación; las condiciones para la permanencia de un alumno en el curso; la definición del tipo de relaciones que se establecerán entre profesor y alumnos, etc., etc.

Por todo esto, podemos afirmar como válido (por lo menos en la generalidad de nuestras instituciones educativas) el siguiente principio: en la medida en que el profesor asuma y ejerza el poder y la autoridad de que está investido, en esa misma medida el grupo se desligará y depositará en él la responsabilidad del curso y de los aprendizajes; y en esa misma medida el grupo se verá imposibilitado de llegar a constituirse como un verdadero grupo de trabajo.

Y por el contrario: en la medida en que el profesor deje de asumir y ejercer el poder y la autoridad de que está investido, es posible que el grupo vaya asumiendo la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Estamos resaltando que es posible, ya que lo segundo no es una consecuencia automática de lo primero.

Es decir, no basta con que el profesor deje de asumir y ejercer ese poder, para que el grupo lo asuma; sino que tiene que ayudar al grupo para que lo vaya asumiendo poco a poco, de manera responsable.

Esto se debe a que el grupo no está acostumbrado a autodirigirse; más aún, tal vez el grupo no desee asumir esa responsabilidad, ya que es más cómodo seguirla depositando en el profesor. Y aun cuando el grupo desee hacerse cada vez más responsable de su propio proceso de aprendizaje, tal vez no sepa exactamente cómo lograrlo, porque nunca antes lo había hecho, porque no sabe cómo superar las dificultades que esto implica.

Por eso, no basta con que el profesor asuma desde el principio una actitud totalmente no-directiva, sino que tendrá que ir dosificando ese "soltar las riendas" de una manera didáctica, poco a poco, según el ritmo de integración y organización del grupo.

Esta actitud básica de ir devolviendo al grupo el poder y la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje se debe ir manifestando en acciones concretas, como las que se explican a continuación.

12.1- El Encuadre

La propuesta de programa con la que llego al curso, la voy a poner a consideración y discusión del grupo en la primera o primeras sesiones de trabajo (a las que llamo Encuadre), para que la discutan, analicen y confronten con sus propias expectativas y necesidades, y se modifique si fuera necesario.

Por lo general, el grupo sabe poco sobre el tema, o por lo menos no sabe tanto como el profesor. Este hecho hará que, por lo general, no propongan grandes modificaciones en los aspectos de fondo del programa: objetivos, contenidos, bibliografía, etc. Pero el grupo sí puede (y generalmente lo hace) presentar sugerencias y propuestas para los aspectos de forma: la manera de trabajar y de organizarse para el estudio, los horarios

y calendarios, los criterios para la acreditación y la calificación, las características de los trabajos escritos, etc.

Atender, en este momento del encuadre, a las solicitudes y propuestas del grupo, y modificar en ese sentido la propuesta inicial del profesor, ayuda a la autorresponsabilización del grupo sobre su propio proceso de aprendizaje y a que éste empiece a asumir el poder para auto-orientarse y auto-dirigirse.

12.2- Toma de decisiones

Las decisiones que haya que ir tomando a lo largo del proceso grupal, y que incumban directa o indirectamente al grupo, no las iré tomando yo unilateralmente, sino que presentaré las situaciones al grupo para que éste participe en su análisis y en la toma de decisiones respectivas.

Para esto, no importa que los puntos a definir sean más o menos importantes, más o menos trascendentes. Lo que importa es la actitud de compartir el poder con el grupo, en un ambiente de colaboración y corresponsabilidad.

Cuando el grupo participe en este proceso de toma de decisiones, mi papel principal será el de analizar el método, procedimiento y organización que asuma el grupo para llegar a tomar esas decisiones. Porque la toma de decisiones en grupo no es un proceso fácil y no todos saben cómo llevarlo a cabo. Si el grupo no está acostumbrado a hacerlo, lo más probable es que desperdicien mucho tiempo discutiendo de una manera desordenada, sin llegar a concretar ni decidir nada.

En esos momentos, mi función será, pues, la de un asesor que observa el actuar del grupo y los retroalimenta sobre sus aciertos y errores en la manera de organizarse y trabajar, con el fin de que vayan aprendiendo a actuar eficazmente como grupo. Debo recordar que una de las maneras en que puedo ayudarles a que aprendan cualquier cosa es retroalimentándolos sobre sus aciertos y errores.

En este punto vale la pena indicar que una de las características de un grupo integrado es que las decisiones se alcanzan por consenso grupal y no por mayoría de votos.

Es común que, después de discutido y analizado un problema, la mayoría parece estar de acuerdo con una decisión y algunos en contra. En estos casos, lo importante es discernir qué tan profunda y de qué tipo es la oposición de esta minoría; ya que si no se atiende a la minoría, si no se le da su lugar, una vez que se asuma la decisión de la mayoría, los pocos en contra no colaborarán ni se comprometerán con lo acordado.

Habrá ocasiones en que la oposición de la minoría no sea tan profunda; que les gustaría que la decisión se orientara en otro sentido, pero que no tienen mayor inconveniente en aceptar la decisión con la que la mayoría está de acuerdo. En estos casos, es preciso hacer notar que, de hecho, se ha alcanzado ya el consenso, para conseguir el compromiso de todos con la decisión tomada.

Pero habrá otras ocasiones en que la oposición sea más profunda, debida a posiciones ideológicas contrapuestas, o al convencimiento de que la solución alcanzada no es la correcta y que va a traer consecuencias posteriores. En estos casos, es preciso se-

guir discutiendo el punto, pero no al mismo nivel que antes, sino al nivel de las agendas ocultas, de los valores e ideologías latentes, de los objetivos implícitos de unos y otros, etc.

Muchas veces, la toma de decisiones se retrasa porque algunos de los participantes no han explicitado todo lo que piensan y, al no entender su posición, el resto del grupo los rechaza y radicaliza aún más su propio punto de vista. La manifestación de lo implícito, propiciada por el coordinador, puede ayudar a superar esta situación, de forma que el grupo se aboque a encontrar una nueva solución que tenga en cuenta los intereses y posiciones de todos sus integrantes.

12.3- Atender las propuestas

Cuando propongo alguna actividad en clase, con el fin de trabajar un tema del curso, algún participante puede presentar alguna alternativa metodológica diferente. Mi actitud en ese momento debe ser la siguiente: en primer lugar, considero que es de vital importancia escuchar y atender las propuestas que presente cualquier integrante del grupo, ya que esto significa que se están sintiendo responsables del proceso.

En segundo lugar, me pregunto si esa propuesta puede ayudar a conseguir el objetivo que nos habíamos planteado o no. Porque puede darse el caso de que esa propuesta, aunque diferente a la mía, ayude de igual manera o aun más efectivamente, a lograr el objetivo que se pretendía para esa sesión. En esta consideración, tendrá un gran peso el hecho de que esa propuesta haya brotado del grupo. Si las dos propuestas parecen iguales de efectivas, me inclinaré más por la propuesta del grupo que por la mía, ya que, al hacerlo así, estaré propiciando el crecimiento del grupo como grupo.

Por último, procuraré no tomar yo la decisión final, sino que trataré de que sea el mismo grupo quien la tome, una vez que se hayan expuesto los pros y los contras de cada propuesta. De esta manera, estaré consiguiendo el compromiso del grupo con la decisión tomada y su interés en las actividades que se realicen.

12.4- Las actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje que proponga durante el curso no serán completamente cerradas; es decir, no irán encaminadas a que el grupo diga lo que yo quiera que digan, a que lleguen a las conclusiones a que yo quiera que lleguen. Sino que serán, más bien, actividades que les permitan sacar las potencialidades encerradas en el grupo. Dicho de otra manera, se trata de que el grupo aprenda a pensar crítica y creativamente, de manera autónoma.

Para lograr lo anterior, el grupo debe poder salirse de los marcos y esquemas que yo tengo como profesor, fruto de mi formación y experiencia.

Es un defecto común de muchos profesores el limitar la creatividad de sus alumnos, obligándolos a que regresen al redil cuando se salen de lo establecido por ellos: tanto en cuestión de tiempos, técnicas y metodologías, como en cuestión de contenidos, teorías, posiciones ideológicas, etc. Al hacer esto, el profesor está reprimiendo las potencialida-

des de sus alumnos y, hasta cierto punto, está ejerciendo violencia simbólica contra ellos.

12.5- Atender las inquietudes del grupo

Es común que, en algún momento del curso, el grupo solicite utilizar algún tiempo de clase para atender algún asunto urgente, el cual necesitan analizar y discutir para tomar una decisión como grupo.

Si yo no atendiera este tipo de solicitudes produciría dos efectos contraproducentes: por un lado, volvería a asumir el poder, las riendas, al quitárselas al grupo, el cual reaccionaría agresivamente contra el autoritarismo. En segundo lugar, la preocupación del grupo por ese problema urgente estaría constituyendo un obstáculo para el aprendizaje (aumentado por la agresividad producida por mi respuesta), que no les permitiría atender a lo que viéramos en la clase. De cualquier forma, no se lograría el objetivo de aprendizaje planteado para esa sesión.

Por otro lado, también es cierto que no puedo cederles de manera indiscriminada mi tiempo de clase, sin manifestar mi posición al respecto, mostrando los posibles efectos sobre el programa establecido.

Trataré de que sea el grupo el que tome la decisión final y, en este sentido, les estoy regresando el poder de decisión, pero los estoy llevando a asumirlo de una manera responsable. Esta actitud lleva, ordinariamente, a que el grupo se comprometa a reponer de alguna manera el tiempo que utilicen para atender sus asuntos grupales. La manera como lo repongan puede ser muy variada y va a depender de las características del grupo y de su creatividad.

CONCLUSIÓN

Estas son algunas de las reflexiones que me hago cuando estoy coordinado un grupo de aprendizaje. Ellas indican los aspectos prioritarios para lograr el desarrollo y el aprendizaje en grupos, de acuerdo con mi marco teórico de referencia.

Aunque cada profesor-coordinador tiene su propio estilo de trabajar con sus grupos de aprendizaje, el conocer las experiencias de otros puede ayudar a mejorar la propia prácti ca. Ayudar en este sentido, es el objetivo de este trabajo.

8.- CÓMO COORDINO UN GRUPO DE APRENDIZAJE

INTRODUCCIÓN

Cuando alguien tiene amplia experiencia realizando cierta actividad, todo le parece muy fácil, sencillo y evidente. Sin embargo, cuando otra persona lo ve actuar y realizar esas operaciones, éstas le parecen muy complicadas, y no entiende dónde está el secreto para hacerlas bien.

Cuando yo trabajo como coordinador de grupos de aprendizaje, actúo de una manera natural, espontánea, casi sin fijarme en lo que hago y en por qué lo hago. Sin embargo, de vez en cuando, sobre todo en cursos acerca de la coordinación de grupos, algún participante me pregunta (en lo personal o en el plenario) por qué hice tal cosa en determinado momento.

Entonces tengo que explicitar tanto mi marco de referencia como las observaciones que estaba haciendo en ese momento, mi análisis y reflexiones, así como la toma de decisiones al respecto. Estos son procesos que, a través de la experiencia, uno llega a hacer de manera casi automática.

El presente escrito trata de exponer algunos de los aspectos en que me fijo cuando coordino un grupo de aprendizaje, así como la manera en que llego a tomar las decisiones acerca de qué hacer o no hacer con relación a la buena marcha del grupo.

1.- LA RESPONSABILIDAD DEL PROCESO

En la medida en que yo asumo la responsabilidad del proceso de aprendizaje, el grupo se des-responsabiliza del mismo. En la medida en que yo delego o descargo esa responsabilidad, el grupo la asume. En la medida en que yo me des-responsabilizo, el grupo se responsabiliza.

Sé que estas afirmaciones son peligrosas, ya que se pueden malinterpretar fácilmente. Para evitar cualquier mala interpretación, a la última frase le añadiré un adverbio: en la medida en que yo me des-responsabilizo <u>responsablemente</u>, el grupo se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje.

Mi tarea como coordinador de un grupo de aprendizaje es esencialmente diferente a la tarea del grupo. Mientras que la tarea del grupo es aprender sobre el tema del curso en cuestión, mi tarea es ayudarles a que aprendan sobre ese tema.

Así pues, yo asumo responsablemente mi tarea: ayudarles a que aprendan. Pero me des-responsabilizo de su tarea, que es el aprender sobre determinado tema. El aprender es responsabilidad de ellos, no mía; mi tarea es ayudarles a que lo hagan.

De la misma manera que en el trabajo y en la familia, también en la docencia entran en juego lo que llamamos roles complementarios: no puede haber un líder si no hay seguidores, no puede haber un jefe si no hay subordinados, no puede haber un jefe

de familia si no hay una familia a la cual dirigir. En otros ámbitos de la vida, también existen estos roles complementarios: un sádico se complementa con un masoquista; un opresor requiere personas a quien oprimir, un platicador requiere personas calladas que sepan escuchar, un manipulador requiere personas que se dejen manipular, etc.

En este sentido, la cuestión acerca de quién asume la responsabilidad de un trabajo también se puede analizar desde este punto de vista. Existe una tendencia (¿innata o aprendida?) a buscar las maneras más fáciles de hacer las cosas. Si yo veo que otra persona se está preocupando ya de algo, tenderé a no preocuparme yo por eso, sino que me atendré a lo que la otra persona haga o deje de hacer. Al fin y al cabo, es su responsabilidad, no la mía.

Esta tendencia se rompe únicamente cuando uno tiene un fuerte interés (personal o institucional) en que el trabajo que se está realizando salga bien o se realice de cierta manera, y ya no da lo mismo lo que la otra persona haga o deje de hacer. Entonces sí, uno interviene para orientar las cosas hacia donde uno piensa que se deben orientar.

Desafortunadamente, como fruto de la educación recibida en años anteriores, el alumno promedio no tiene ese fuerte interés en el aprendizaje. Y cuando el profesor asume la total responsabilidad del proceso, el alumno se deja llevar, asume el rol complementario, y se vuelve apático, obediente, sumiso. "Al fin y al cabo, no es mi responsabilidad".

2.- LOS NIVELES DE ANSIEDAD

En todo momento, trato de medir el nivel de ansiedad del grupo y de regular ésta en su nivel óptimo. Sobre todo en el encuadre, antes de empezar formalmente el curso.

Hay cuatro tipos o niveles de ansiedad: primero, la totalmente contraproducente que, lejos de ayudar, frena y obstaculiza el proceso de aprendizaje. Segundo, la ansiedad inútil, causada por cosas sin importancia, ajenas totalmente al proceso de aprendizaje. En tercer lugar, la ansiedad pertinente pero no importante, que se refiere a aspectos secundarios del proceso de aprendizaje, como podría ser la preocupación por la calificación. Por último, la ansiedad pertinente e importante, que es absolutamente indispensable para que el grupo se mueva y aprenda.

Esta preocupación por regular la ansiedad grupal se traduce en las siguientes actitudes: primero, detectar el nivel de ansiedad del grupo y diagnosticar sus causas y qué tan pertinente es para el proceso de aprendizaje. Segundo, en realizar actividades que nos lleven a eliminar las ansiedades contraproducentes y las inútiles. Por último, en tratar de orientar la ansiedad del grupo hacia su responsabilidad fundamental (que es el aprender sobre el tema del curso) y hacia los aspectos realmente importantes del proceso de aprendizaje.

Este es uno de los principales objetivos del encuadre del curso, al que dedico las primeras sesiones de trabajo (aproximadamente el 10 % de la duración total del curso).

Cuando empieza cualquier curso, los alumnos están preocupados por cuestiones como las siguientes: ¿Cómo califica el profesor?, ¿qué tan exigente es?, ¿quiénes serán tantas caras nuevas?, ¿de dónde vendrán?, ¿cómo me llevaré con ellos?, ¿implicará

mucho trabajo esta materia?, ¿habrá que leer mucho?, ¿qué tanto podremos faltar?, ¿cómo me vendré a la escuela?, ¿quién del grupo tendrá carro que me pueda dar un "aventón"?, etc.

De nada serviría que yo empezara el curso cuando todos estos pensamientos están revoloteando en el interior de mis alumnos y les están produciendo ansiedad, a veces inútil, a veces contraproducente. Así pues, procuro, sobre todo durante el encuadre, pero también a lo largo de todo el curso, ir eliminando las ansiedades inútiles e irlas orientando hacia la productividad del aprendizaje.

3.- IMPORTANCIA DEL ENCUADRE

Estoy convencido de que en las primeras sesiones del encuadre se define o determina el rumbo de todo el curso y el posible éxito o fracaso del mismo.

Además de disminuir las ansiedades inútiles y de orientar las útiles hacia el logro de los objetivos, el encuadre sirve para establecer un ambiente agradable de trabajo, para iniciar la integración de todos los participantes, para aclarar dudas y para definir las tareas y las responsabilidades de todos los participantes.

Uno de los principales objetivos del encuadre es estimular la motivación y el interés de los participantes en el tema propio del curso, y en construir el compromiso de ellos con los objetivos de aprendizaje planteados.

Si el encuadre es realizado adecuadamente, todo el grupo empezará el curso con una gran claridad en cuanto a los objetivos a lograr, la metodología a seguir, lo que se espera de ellos, la manera como serán evaluados y calificados, etc. Asimismo, iniciarán el curso con un mayor compromiso tanto hacia los objetivos de aprendizaje como hacia el resto de sus compañeros.

Estos logros, por supuesto, no serán definitivos, sino que tendrán que ser reforzados a lo largo de todo el curso. Si el resto del curso no es coherente con el encuadre, la motivación y el compromiso alcanzados irán disminuyendo.

4.- ENSEÑANZA -VS- APRENDIZAJE

Estoy convencido de que lo importante del curso no es tanto lo que yo enseñe, sino lo que el grupo llegue a aprender. Yo puedo "enseñar" mucho y ellos aprender poco.

Por tanto, no me preocupo acerca de cuál es la mejor manera de enseñar esa materia, sino acerca de cuál es la mejor manera de aprenderla.

Si yo he llegado a ser un experto en esa materia, es gracias a que yo aprendí sobre ella. Así pues, trato de recordar cómo es que yo llegué a aprender lo que sé sobre ese tema, bajo qué condiciones y circunstancias, a través de qué actividades.

Mi preocupación principal será la de reproducir, a lo largo del curso, esas condiciones y circunstancias, de realizar ese tipo de actividades, con el fin de propiciar que el grupo llegue a aprender lo que yo sé sobre esa materia (y tal vez aún más que yo).

5.- APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Estoy convencido de que el aprendizaje va estrechamente ligado con la comunicación y de que, mientras más rica sea esta comunicación, el aprendizaje logrado será más significativo y enriquecedor.

Por eso, procuro establecer en el grupo redes de comunicación en todos los sentidos y a todos los niveles. Para esto, trato de fomentar un ambiente agradable de trabajo, en el que se facilite y propicie la participación de todos los integrantes del grupo.

En cuanto a los niveles de comunicación, trato que ésta se refiera tanto a los aspectos de fondo o formales del curso (conceptos, metodologías, análisis, discusiones, aplicaciones, etc.), como a los aspectos informales: relaciones humanas amigables entre ellos, integración grupal, etc. Por eso, desde el encuadre realizo alguna técnica o actividad que nos lleve a conocernos mejor, para establecer un ambiente agradable de trabajo.

En cuanto a los tipos de comunicación, procuro que se dé la participación de varias maneras: en mis exposiciones siempre estoy dispuesto a recibir y contestar dudas o preguntas; realizo trabajos en equipos pequeños, para que todos puedan discutir, analizar y aportar sus ideas sobre el tema que estamos tratando; por último, continúo las discusiones y análisis en plenario, con el grupo total, con el fin de ir construyendo un esquema referencial común.

6.- LAS INTERVENCIONES DEL COORDINADOR

Estoy convencido, a través de mi experiencia como coordinador de grupos, de que no es necesario hablar demasiado para orientar correctamente el trabajo de un grupo de aprendizaje. En este sentido, creo que es más importante la calidad que la cantidad de mis intervenciones.

Sé que mientras más hable yo, menos hablarán ellos, ya que el tiempo de clase es limitado. Por eso, procuro no hablar o participar más allá de lo absolutamente indispensable. En este sentido, si hay alguna información a la que el grupo pueda acceder de otra manera, yo no la expongo. Para esto, existen muchos recursos; entre otros, que ellos la lean directamente, o que la expongan ellos mismos.

Para poner al grupo a trabajar sobre la información, tampoco es preciso hablar demasiado; pero sí es necesario que las instrucciones sean claras, sencillas y fáciles de captar. Cuando voy a realizar alguna técnica más complicada, me aseguro, antes de empezar, que todo el grupo haya entendido claramente lo que vamos a hacer, el objetivo que se pretende y la manera como vamos a trabajar.

Aun así, es posible que algunos equipos de trabajo no hayan entendido correctamente las instrucciones, aunque crean que sí las entendieron. Por esto, continuamente estoy supervisando a los equipos, para ver si están centrados en el objetivo o la tarea, o si se están desviando de ella.

Sin embargo, para que mis orientaciones sean adecuadas, yo debo tener claro qué es lo que voy a pedir al grupo, para qué se va a hacer eso y la manera como lo vamos a lograr. Es decir, debo haber hecho una planeación didáctica de las actividades de

aprendizaje, encaminadas a lograr los objetivos de aprendizaje (tanto los informativos como los formativos) que yo me he planteado para esa o esas sesiones de trabajo.

7.- CENTRAR AL GRUPO EN LA TAREA

Considero una de mis funciones principales, como coordinador de grupos, el estar centrando continuamente al grupo en la tarea, el estarlo orientando hacia el objetivo a lograr.

Sobre todo en sus inicios, es natural que el grupo no esté tan penetrado en la tarea a lograr como yo lo estoy. No en balde hice previamente una definición de los objetivos de aprendizaje (informativos y formativos) del curso, y diseñé una planeación didáctica, sesión por sesión, de las actividades más pertinentes para lograr esos objetivos.

En este sentido, en mi calidad de profesor-coordinador yo estoy más capacitado que el grupo para detectar cuándo se están saliendo del tema o de la tarea, y para regresarlos o reorientarlos a la misma.

Esta función la debo realizar de manera inmediata, al momento mismo en que yo detecte que el grupo se está desviando de la tarea. Si no lo hago así, además de que se estaría perdiendo el tiempo de clase de una manera inútil, el grupo se podría acostumbrar a divagar, a hablar de cualquier cosa, a hacer "como que están trabajando". Si no intervengo de manera inmediata, el grupo puede hacer una norma de esta forma de trabajar; "al fin y al cabo, el profesor no nos dice nada".

8.- RESPONDER PREGUNTAS Y ATENDER INQUIETUDES

Procuro no dejar sin respuesta ninguna de las inquietudes o preguntas que me haga cualquier integrante del grupo, por más banal o sin importancia que me pudiera parecer.

En primer lugar, porque si alguien se animó a hacer esa pregunta o a presentar esa inquietud es porque a él le parece importante. Y esto es razón suficiente para hacerle caso y darle una respuesta adecuada.

Estoy convencido de que, en la medida en que yo tome en cuenta a todos y cada uno de los integrantes del grupo, éstos también me tomarán en cuenta a mí y aprenderán a tomarse en cuenta unos a otros. En última instancia, mi actitud ante el grupo y sus integrantes será un ejemplo vivo a seguir por todos y cada uno de ellos.

En segundo lugar, porque casi siempre la intervención de un participante constituye un emergente grupal. Es decir, que, consciente o inconscientemente, ese participante se constituye en un portavoz, si no de todo el grupo, por lo menos de alguna parte de él. Por cada persona que se anima a externar una inquietud, a plantear alguna duda o pregunta, hay muchas otras que sienten la misma inquietud, que tienen la misma duda, pero que no se atrevieron a preguntar o intervenir.

En este sentido, al atender a una persona, al tenerla en cuenta, estoy atendiendo y teniendo en cuenta a muchas otras. Por eso, mis respuestas van precedidas, casi siempre, por una frase como la siguiente:

"Es muy interesante tu pregunta... qué bueno que me haces esta pregunta..." De esta manera, estoy estimulando la libre participación de todos los integrantes, y estoy fomentando la comunicación al interior del grupo.

9.- VOLVER SIGNIFICATIVA LA INFORMACIÓN

Desde la primera actividad de trabajo, procuro ligar los textos leídos y la información analizada, con la realidad y la vida de los participantes, sea la actual o su futura vida profesional.

Rara vez les pido como tarea simplemente "leer determinado texto o artículo", sino que casi siempre les pido aplicarlo de alguna manera a su realidad. Les pido, por ejemplo, diagnosticar tal situación a la luz de lo leído, criticar la teoría a partir de su práctica o su situación concreta, detectar y enlistar diferentes aplicaciones de lo leído a su realidad particular, etc.

En este sentido, el texto no es más que un pretexto para el aprendizaje a lograr durante el curso.

10.- OBSERVAR EL PROCESO

Cuando los participantes están trabajando en equipos pequeños, procuro estar atento al proceso que están siguiendo.

Aunque no escuche claramente lo que están discutiendo, por sus actitudes puedo detectar si están trabajando a fondo en la tarea solicitada, si están "centrados en la tarea" o, por el contrario, si se han salido del tema en cuestión, si únicamente están haciendo "como que trabajan". Si, en algún caso, tengo alguna duda acerca de lo que están haciendo, me acerco a ellos para observar su trabajo más de cerca.

La presencia del profesor-coordinador es indispensable (sobre todo en los inicios del curso) para ayudar a los equipos a superar las dificultades que se les presentan.

A veces sucede que un equipo no tiene clara la tarea que se les solicitó y, por lo mismo, pierden tiempo en ponerse de acuerdo en lo que van a hacer. En estos casos, intervengo como coordinador para clarificar la tarea a realizar. Si detecto que la dificultad es general, vuelvo a explicar la tarea a todo el grupo, tratando de ser más explícito, de utilizar otras palabras, de poner algunos ejemplos.

Puede darse el caso de que la tarea que les solicité sea demasiado ambiciosa y que el grupo no esté capacitado para realizarla. Tal vez mi apreciación sobre ellos no era lo bastante adecuada y realista. Entonces lo que hago es modificar la tarea sobre la marcha, solicitarles algo más sencillo, pero en la misma línea de lo que les había pedido anteriormente. En estos casos, procuro aportar yo, en el plenario de complementación, lo que ellos no pudieron hacer o analizar.

Otras veces sucede que hay equipos que sí entendieron la tarea a realizar, pero tienen dudas o lagunas que no les permiten avanzar hacia el objetivo planteado. En estos casos, el equipo en cuestión suele llamarme para que les resuelva esas dudas o los oriente acerca de los puntos que no tienen claros. Yo estoy dispuesto a resolver cual-

quier duda o pregunta del grupo, ya que estoy convencido de que una de mis funciones como propiciador del aprendizaje se traduce en la asesoría continua a los participantes.

Por último, habrá equipos que no deseen realizar la tarea solicitada. Esto puede deberse a una actitud de rebeldía generalizada o simplemente a que ese día están en un estado de ánimo tal que no les permite concentrarse en el trabajo del curso. Si la dificultad no es muy profunda, la sola presencia o cercanía del coordinador es una llamada de atención, que basta para centrar al grupo en la tarea.

Habrá ocasiones, sin embargo, en que la dificultad sea mucho mayor o más profunda. Si detecto que el problema es general en todo el grupo, detengo la tarea explícita que estamos realizando, y me pongo a analizar con ellos lo que está sucediendo (es decir, trabajo la parte implícita de la tarea). Pero si el problema es únicamente de un equipo y no de todo el grupo, me siento un rato con ellos para analizar en privado su situación, sus inquietudes, sus dificultades. En cualquier caso, después de explicitar y analizar lo que está sucediendo, llegamos, de común acuerdo, a tomar una decisión sobre el problema que los afecta; y posteriormente, los equipos retoman el trabajo que habían interrumpido.

Debido a lo anterior, no me puedo dar el lujo de distraerme y, mucho menos, de salirme del salón, mientras el grupo está trabajando en equipos. No puedo ponerme a revisar trabajos o a corregir exámenes, ya que eso impediría atender a la dinámica de los equipos. Si no detecto lo que está sucediendo, al pasar al plenario puedo encontrarme con sorpresas desagradables, al constatar que algunos equipos no realizaron la tarea que se les solicitó. Si, por causas de fuerza mayor, tengo que salir un rato del salón, procuro que mi ausencia sea breve y que se dé en un momento en que todos los equipos estén tan imbuidos en la tarea que ni cuenta se den de mi ausencia.

La presencia del coordinador es, pues, señal de seriedad y de seguridad, y un recordatorio de la tarea a realizar.

11.- LA SATISFACCIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Una de las mayores satisfacciones de los integrantes de un grupo es constatar, a través de sus productos (físicos o intelectuales), que son capaces de organizarse y de trabajar cooperativa y productivamente.

Procuro propiciar este sentimiento de satisfacción, ya que es uno de los elementos más importantes para lograr la integración completa de un grupo.

De hecho, en casi todos los "grupos" (en su sentido administrativo) me encuentro con algunos alumnos que prefieren no trabajar en equipo porque, según dicen, "únicamente pierden el tiempo, no se llega a nada, los demás no participan, hay quienes quieren llevar siempre el agua a su molino, quienes no dejan trabajar en paz", etc., etc.

Estos sentimientos son fruto de experiencias grupales frustrantes, las cuales a veces propiciamos los mismos profesores. En efecto, si yo pongo a los participantes a trabajar en equipo, pero no les digo cómo se trabaja en equipo, no analizo y evalúo con ellos su forma de trabajar y organizarse, no los retroalimento en cuanto a sus aciertos y sus errores como equipo; entonces no propicio que aprendan a trabajar como grupo, como

equipo. El resultado son situaciones frustrantes, tanto para los alumnos como para el propio profesor. Ni unos ni otro querrán volver a trabajar en equipo.

Así pues, no debo suponer que los participantes ya saben trabajar en equipo. La suposición contraria sería más correcta: no saben trabajar en equipo, por lo que yo debo ayudarles a que aprendan a trabajar de manera cooperativa.

En esta línea, el sentimiento de satisfacción al ver el fruto de su trabajo plasmado en un producto físico o intelectual es un elemento que les ayuda a ver las bondades del trabajo en equipo. "Pudimos lograr algo que ninguno de nosotros hubiera logrado si hubiéramos trabajado cada quien por nuestro lado".

La manera de fomentar este sentimiento es pidiéndoles siempre tareas que, dentro de su complejidad, estén a su alcance. Estoy convencido de que una de mis mayores responsabilidades como coordinador es la de programar didácticamente una secuencia adecuada de las actividades de aprendizaje que los lleve a ir caminando, paso a paso, pero siempre hacia adelante, en ese proceso de formación.

12.- LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Procuro diseñar las actividades del curso en función de los más avanzados y comprometidos con la tarea. De esta manera, aseguro que los objetivos o metas particulares estén siempre encaminadas a dar un paso más adelante.

Sin embargo, trato de no plantear metas inalcanzables para la mayoría del grupo, ya que esto provocaría en ellos un sentimiento de frustración o insatisfacción.

Cuando me encuentro con enormes diferencias en cuanto a conocimientos, capacidad o experiencia, de uno o dos participantes en relación al resto del grupo, tengo que utilizar una estrategia diferente.

En estos casos, a los más avanzados les pido tareas especiales que los mantengan ocupado y que les permitan avanzar más que el resto del grupo. Por ejemplo, les pido lecturas o trabajos que no exijo a los demás, o los hago mis auxiliares para revisar trabajos o exámenes, o para coordinar y ayudar a los demás equipos. De esta manera, evito que este tipo de participantes se margine de la tarea o se desinterese por el curso.

13.- DETECTAR LOS ROLES

Desde las primeras sesiones del encuadre, trato de detectar dos tipos de participantes:

- Por un lado, aquellos más entusiastas, capaces y comprometidos; en una palabra, más interesados en el curso en cuestión. Ellos integrarán el subgrupo líder en pro de la tarea.
- Por otro lado, aquellos más renuentes al trabajo grupal, cuya motivación no está orientada en el sentido del curso, que muestran escepticismo en cuanto a los objetivos, contenidos o metodología que se propone; en una palabra, que no

están interesados en el curso en cuestión. Éstos integrarán el posible subgrupo líder saboteador de la tarea.

Me interesa detectar a los primeros, para aprovechar su potencialidad como líderes protarea, como catalizadores del esfuerzo grupal, como organizadores del trabajo de los demás.

Pero más me interesa detectar a los segundos, ya que es a los que les pondré más atención que a cualquier otro miembro del grupo; a ellos dirigiré mis estrategias como coordinador, ya que estoy convencido de que, si logro que ellos asuman la tarea y se entusiasmen por lograrla, el resto del grupo también lo hará. En este sentido, ellos constituirán uno de los principales indicadores para detectar si el curso está consiguiendo los resultados que me había planteado.

En caso de que el grupo sea muy grande y no me pueda aprender los nombres de todos los participantes (cosa que trato de hacer en todos los grupos que coordino), por lo menos procuraré que no se me olviden los nombres de estos dos tipos de participantes.

14.- RETROALIMENTAR AL GRUPO

Si llego a detectar que algunas personas o subgrupos no están cumpliendo los compromisos establecidos en el encuadre, trato de no tomar una actitud de regaño o de reproche, y mucho menos públicamente, delante del resto del grupo. A través de la experiencia, he aprendido que este tipo de actitudes rara vez consiguen lo que parecen pretender: un mayor compromiso con los objetivos del curso y una mayor dedicación a la tarea.

Mi estrategia va, más bien, encaminada a que sean ellos mismos los que se den cuenta de su falta de seriedad y compromiso; y en última instancia, a que sea el resto del grupo el que los recrimine o reproche su falta de dedicación al trabajo.

Lo primero lo puedo lograr a través de la retroalimentación que proporcione a los continuos trabajos o productos que les voy pidiendo a lo largo del curso. Si no encargara estos productos de manera continua, o si los encargara, pero no los revisara ni retroalimentara al grupo sobre ellos, si evaluara únicamente a través de un examen final, no podría confrontar la falta de seriedad y compromiso de algunos alumnos.

El simple hecho de ver los trabajos que otras personas o equipos presentan, de constatar los aciertos de los demás, de ver los premios que ellos reciben (puede ser por puntos para la calificación o simplemente las felicitaciones del profesor-coordinador), propicia esa confrontación y autoanálisis. Al ver que otros sí pueden lograrlo, ellos procurarán hacer un esfuerzo mayor para estar a la altura de sus compañeros.

Si esto no resulta, entonces recurro a la segunda estrategia: que sea el resto de sus compañeros el que los recrimine por su falta de dedicación y compromiso. Esto es relativamente fácil de lograr, si se han organizado equipos de trabajo para presentar productos como exposiciones, reportes, ensayos o investigaciones, en los cuales la calificación obtenida se otorga a todos los miembros del equipo por igual.

En un caso extremo, por ejemplo, he llegado a atribuirme el derecho de preguntar a cualquiera de los integrantes del equipo acerca del trabajo que hicieron; si van a presentar exposiciones, les indico que yo designaré al participante que deba hacer la exposición. Entonces pregunto o designo a aquel o aquellos alumnos cuyo compromiso deja mucho que desear. El resultado, por supuesto, será muy deficiente, y el equipo entero obtendrá la calificación o los puntos que merezca esa exposición.

Existen algunas técnicas para el trabajo grupal centradas en la tarea, como por ejemplo la técnica de la Rejilla, que propician la responsabilidad de todos los participantes y el sentimiento de solidaridad entre ellos. En la Rejilla, si alguno de los participantes no preparó bien su parte, los demás no adquirirán los conocimientos que aquél les debió haber trasmitido. Si, después de esta técnica, aplico un examen en el que haya preguntas sobre todos los temas que se debieron haber expuesto, los alumnos que no puedan responder algunas de las preguntas recriminarán a sus compañeros lo deficiente de su exposición.

Es obvio que, cuando trabajo con un grupo maduro, no utilizo este tipo de estrategias, ya que no son las más adecuadas para fomentar la responsabilidad del grupo. Sin embargo, el profesor debe conocerlas y saber utilizarlas, ya que hay ocasiones en que no hay más remedio que utilizar la presión de la calificación para obligar a algunos participantes a estudiar.

15.- EL TRABAJO EN EQUIPOS Y LAS SESIONES PLENARIAS

Sé que en los grupos pequeños o equipos de trabajo se propicia más la interacción de todos los participantes que en los plenarios.

Esto se debe a que, en los plenarios, no todos los participantes se animan a tomar la palabra delante de todos sus compañeros, sea por temor al ridículo, por miedo a las reacciones de los demás o simplemente por pena o timidez.

Otras personas descubren que lo que iban a decir ya lo dijo otro compañero y, por eso, no participan. Además, no todos los temas son igual de interesantes para todos, y no todos los dominan y manejan con la misma soltura. Por último, el tiempo para los plenarios suele ser reducido, lo que impide que todos participen, sobre todo en grupos numerosos.

Por eso, estoy convencido de que los momentos más productivos de la didáctica grupal se dan cuando los participantes trabajan en equipos o grupos pequeños.

Sin embargo, los plenarios también cumplen un objetivo importante en cuanto al proceso grupal de integración, ya que en ellos se da la socialización de lo analizado, estudiado y discutido en los grupos pequeños y, por lo tanto, se va construyendo un esquema referencial común a todo el grupo. Además, cuando son bien llevados, los plenarios contribuyen a homogeneizar al grupo en cuanto a su nivel de conocimientos sobre el tema propio del curso.

Por lo anterior, cuando diseño la planeación didáctica de algún curso, procuro ir combinando momentos tanto de trabajo en equipos como de trabajo en plenario.

16.- LA MODERACIÓN DE LOS PLENARIOS

Debido a que en los plenarios es más difícil mantener la atención y el interés de todos los participantes, y conseguir que se discuta y analice la información de una manera productiva, es preciso ser más cuidadosos en la forma de coordinarlos o moderarlos.

Todo grupo, grande o pequeño, requiere de una coordinación para trabajar ordenada y organizadamente. Sin embargo, mientras mayor es el número de participantes, esta coordinación debe ser más consciente, explícita, definida y directiva.

Por lo general, cuando modero una sesión plenaria, procuro seguir este esquema de trabajo:

- En primer lugar, procuro clarificar el objetivo o alcance del plenario, definir la metodología que vamos a seguir y centrar al grupo en el tema a tratar o discutir. No permito ninguna intervención sobre el tema, hasta que no hayan quedado claros, para todo el grupo, los puntos anteriores.

- En segundo lugar, procuro iniciar los plenarios con una exposición de las conclusiones de los equipos de trabajo. Sé que este procedimiento es útil para preparar la discusión que se dará posteriormente. Si cada equipo estuvo trabajando sobre un tema diferente o sobre aspectos diferentes del mismo tema, sus exposiciones podrán ser bastante amplias. Pero si todos los equipos trabajaron los mismos aspectos del mismo tema, solicito que su exposición se reduzca a las conclusiones alcanzadas, o a presentar las dudas que aún les hayan quedado, o a plantear aspectos del tema que les parezcan importantes para discutir en el plenario.

- Tercero: al terminar de exponer el vocero o portavoz de cada equipo, pregunto si algún otro de los integrantes de ese equipo tiene algo que añadir o aclarar. Este procedimiento es útil, sobre todo cuando detecto que al interior de los equipos no hubo consenso total en cuanto a las conclusiones alcanzadas. Cuando son pocos los equipos que exponen sus conclusiones, y cuando hay tiempo suficiente, pregunto al resto del grupo si tienen alguna duda o quieren hacer algún comentario acerca de lo que el equipo acaba de exponer. Si el grupo es numeroso, no permito intervenciones sino hasta que todos los equipos hayan expuesto sus conclusiones.

- En cuarto lugar, abro el debate a aportaciones libres de cualquier participante. Para fomentar el análisis del tema, procuro hacer preguntas abiertas sobre el mismo.

  Mientras se da el debate, estoy preocupado por el orden en que otorgo la palabra a uno u otro participante. Sé que del moderador depende el éxito de un plenario, por lo que procuro propiciar más las <u>interacciones</u> que las <u>intervenciones aisladas</u> o inconexas. En este sentido, no siempre doy la palabra en el orden en que la solicitan, sino en un orden lógico, que propicie la continuidad en la discusión del tema. Si alguien solicita la palabra en reacción a lo que otro

compañero acaba de decir, le doy la palabra antes que a otro participante cuya intervención llevaría la discusión a otro punto. Asimismo, si pide la palabra alguien que ha participado poco, le permito intervenir antes que otros que han participado varias veces, aunque éstos hayan levantado antes la mano.

Para lograr una moderación adecuada de los plenarios, se requiere mucha sensibilidad y conocer de manera suficiente al grupo; ya que es importante interpretar adecuadamente las reacciones de los participantes y, de alguna manera, anticiparse a lo que van a decir.

En tanto soy moderador de un plenario, yo no participo directamente dando mi opinión sobre los temas discutidos; mi función principal es propiciar la discusión y el análisis por parte del grupo. Esta función se realiza al plantear las preguntas adecuadas, que sean interesantes y que estén encaminadas a integrar la teoría con la práctica. Cuando siento el deseo de intervenir, traduzco mis ideas en preguntas, y se las planteo al grupo para que éste intente responderlas. Estoy convencido de que las intervenciones del profesor-coordinador son tomadas por la mayoría de los grupos como verdades absolutas que, más que propiciar la discusión y el análisis, lo cierran y dan por concluido.

- En quinto lugar, una vez que se concluyó el debate (o el tiempo destinado al mismo), intervengo para complementar los puntos que, según mi opinión, hayan quedado sin discutir o no hayan sido discutidos de una manera adecuada.
- Por último, termino los plenarios con una breve evaluación de la sesión. Para esto le pregunto al grupo su opinión acerca del trabajo realizado, si piensan que se avanzó en el proceso de aprendizaje, si creen que el tema quedó agotado o hay algunos puntos por profundizar, etc.

CONCLUSIÓN

He expuesto hasta aquí algunos de los aspectos en los que me fijo y pongo especial atención al coordinar grupos de aprendizaje. Aunque se refieren a cuestiones operativas del proceso grupal, están fundamentadas en un marco teórico de referencia. Aquí, como en otras actividades de la vida profesional, la teoría y la práctica se deben unir para lograr el objetivo de transformar la realidad con la que se está trabajando.

9.- LOS ERRORES MÁS COMUNES DEL COORDINADOR DE GRUPOS DE APRENDIZAJE

INTRODUCCIÓN

Una de las maneras de aprender a trabajar con grupos de aprendizaje es aprender "en cabeza ajena"; es decir, observando los errores (y los aciertos) que cometen otras personas al coordinar grupos.

Éste es el principio que orienta algunos cursos de formación docente, como los Laboratorios de Docencia. En lo personal, yo utilizo esta técnica en un curso que he impartido en múltiples ocasiones, cuyo título es Teoría y Práctica de Grupos de Aprendizaje.

En este curso, al mismo tiempo que se analizan diversas aportaciones teóricas sobre la dinámica y la coordinación de grupos de aprendizaje, los participantes van aplicando los conocimientos adquiridos, mediante una práctica de coordinación. Para esto, se organizan en equipos de tres o cuatro participantes, cuya función es la de coordinar alguna de las sesiones de trabajo en las que vamos analizando el material teórico.

A lo largo de este tipo de cursos, he podido detectar los principales errores o fallas que cometen los profesores al coordinar grupos de aprendizaje. Podríamos decir que estas fallas son comunes, y que es natural caer en ellas, dado que la mayoría de los profesores no están acostumbrados a trabajar con una didáctica grupal.

En las páginas siguientes expondré algunas de estas fallas o errores, indicaré cuáles son sus principales causas y presentaré algunos lineamientos prácticos para superarlas. Para esta exposición, iré siguiendo un orden de lo más general y abstracto a lo más particular y concreto.

1.- LA DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS

El principal error que suele cometer un coordinador de grupos de aprendizaje (así como cualquier profesor) es no tener claramente definidos los objetivos que pretende lograr con su práctica docente en general y con la didáctica grupal en particular. Asimismo, el no tener claros los objetivos que pretende alcanzar en determinado curso y en cada sesión de trabajo con su grupo.

El trabajo del profesor no empieza cuando se presenta por primera vez frente a sus alumnos, sino cuando elabora su plan de trabajo y la planeación didáctica del semestre escolar.

La parte medular de este plan de trabajo es la definición de los objetivos de aprendizaje que se pretende lograr, tanto los de tipo informativo como los de tipo formativo; ya que el resto de la planeación, así como las actividades que se diseñen, deben estar orientadas a la eficaz consecución de estos objetivos.

Algunos profesores (inclusive algunos coordinadores) toman los objetivos como un requisito puramente formal que hay que cumplir, por lo que redactan y presentan lo primero que se les viene a la mente. Posteriormente, realizan actividades que no tienen nada que ver con ese objetivo.

A esta situación ha contribuido la tendencia tecnologizante en cuanto a la definición de objetivos de tipo conductual, que exigía del profesor la redacción exacta de objetivos generales, intermedios, específicos y particulares. Siguiendo esta tendencia, había profesores que llegaban a determinar más de 500 objetivos para un semestre escolar.

Como afirma el dicho, "por fijarse en los árboles, pierden de vista el bosque"; por preocuparse por la formalidad, pierden de vista el sentido y la finalidad de los objetivos de aprendizaje.

En contra de esta tendencia, procuramos definir pocos objetivos, pero que vayan a la esencia de lo que se pretende lograr, tanto para el curso en general, como para cada unidad temática o bloque de contenidos.

Además, consideramos que la forma de redactar estos objetivos no es lo más importante; lo que interesa es que realmente reflejen lo que el profesor-coordinador desea que sus alumnos aprendan.

Los objetivos de tipo formativo tienen una especial importancia, ya que en ellos se concretizan los métodos, los lenguajes, las habilidades y destrezas, los hábitos, los valores y las actitudes de tipo intelectual, social, humano y profesional que se desea que los alumnos adquieran.

Cuando el profesor-coordinador no tiene claro lo que pretende lograr en sus alumnos, lo que éstos hagan y lleguen a aprender podrá o no ir contribuyendo a su formación.

2.- LA CONCEPCIÓN SOBRE EL TRABAJO GRUPAL

Algunos profesores piensan que basta, de vez en cuando, introducir alguna técnica grupal, para decir que trabajan con una didáctica grupal. El resto del tiempo se la pasan utilizando la técnica expositiva, y establecen una relación de tipo autoritario y verticalista con sus alumnos.

La Didáctica Grupal implica una filosofía acerca de la educación y la docencia, una manera diferente de ver las cosas.

Un profesor que no modifique sus esquemas mentales acerca de su función como profesor, del papel que juegan los alumnos, de los objetivos formativos de la educación, de la naturaleza y potencialidad de los grupos de aprendizaje y del mejor camino para llegar a constituir grupos efectivos de trabajo, no podrá aplicar la Didáctica Grupal. Cuando mucho, podrá aplicar algunas técnicas grupales pero dentro del marco de una didáctica tradicional.

Podemos afirmar que la mayoría de los errores que se cometen al coordinar grupos de aprendizaje se deben a las concepciones ideológicas que sustenta el profesor-

coordinador. "Dime cómo piensas, y te diré qué tipo de profesor eres". Dicho de otra manera: "Déjame ver cómo das tus clases, y te diré cuál es tu filosofía educativa".

Los principales postulados de la filosofía educativa que están en el fondo de la didáctica grupal son los siguientes:

- La función principal del profesor no es enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan de manera significativa.
- El aprendizaje significativo se puede dar de muchas maneras, una de las cuales es la técnica expositiva. Existen muchas otras técnicas o herramientas del proceso de enseñanza-aprendizaje que son más eficaces para lograr este tipo de aprendizaje.
- La técnica expositiva ayuda a adquirir aprendizajes significativos únicamente cuando proporciona respuestas a inquietudes, necesidades o problemas con los que se ha enfrentado previamente el alumno.
- El aprendizaje significativo se logra en la medida en que el propio alumno trabaja sobre la información, la investiga, la analiza, la discute y la vuelve a reconstruir. Es decir, cuando participa de manera activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje.
- Así pues, la función principal del coordinador de grupos de aprendizaje, más que enseñar, es organizar a sus alumnos para que trabajen de manera significativa sobre la información propia de su curso y, de esta manera, consigan aprender sobre ese tema.
- En última instancia, la responsabilidad de aprender y formarse es de los propios alumnos y no del profesor. La responsabilidad del profesor consiste en ayudarles para que aprendan y se formen adecuadamente. Cuando el profesor no es consciente de esta diferencia, tiende a asumir responsabilidades que no le conciernen; y los alumnos, por su parte, tienden a depositar en el profesor la responsabilidad que ellos deberían asumir.
- Cada materia se aprende de manera diferente. Además, cada alumno tiene una manera muy personal de estudiar y de aprender. Si el profesor quiere ayudar a sus alumnos a aprender significativamente sobre su materia, tiene que conocer lo específico de esa disciplina y de esa área del conocimiento, definir claramente los objetivos de aprendizaje que pretende lograr, diseñar el mejor camino o estrategia para lograr que se dé el aprendizaje buscado y, por último, comunicar todo lo anterior a sus alumnos para que ellos se apropien de su responsabilidad de aprender.
- En los grupos está encerrada una gran potencialidad para el aprendizaje significativo. Un conjunto de alumnos, cuando es organizado de manera operativa en equipos de trabajo, puede aportar las condiciones necesarias para que se dé este aprendizaje significativo. El aprendizaje logrado mediante actividades grupales es más enriquecedor para la persona.
- Dado que la mayoría de los alumnos no sabe cómo trabajar en equipo y que es difícil lograr la integración operativa de un grupo de aprendizaje, el profesor

que desea trabajar con una didáctica grupal debe tener siempre en mente, como una preocupación básica, la constitución del grupo como grupo. En este sentido, no será pérdida de tiempo cualquier esfuerzo o actividad destinada a propiciar la integración operativa del grupo, sino que constituirá parte de los objetivos propios de su curso.

- Entre el coordinador y los alumnos debe establecerse una relación de ayuda mutua, de colaboración hacia el logro de los objetivos. Aunque el profesor sabe más que sus alumnos sobre determinado tema, no se constituye en la fuente única del saber y del aprendizaje, ni establece una relación de poder y de autoridad. Por el contrario, aprovecha sus conocimientos para ayudar a los alumnos a acceder al conocimiento que él posee y, tal vez, aun a rebasarlo.

Así pues, cuando detecto alguna falla en un profesor que está coordinando un grupo de aprendizaje, lo cuestiono primero acerca de su manera de ver las cosas, acerca de sus concepciones sobre la educación y la docencia. En tanto no se modifiquen estas concepciones en la línea arriba expuesta, el profesor no se podrá convertir en un coordinador de grupos de aprendizaje.

3.- EL PAPEL DE LAS TÉCNICAS GRUPALES

Algunos profesores piensan que las técnicas grupales son mágicas, que funcionan de manera automática, que actúan por sí mismas, que basta con aplicarlas para obtener resultados positivos. Y esto no es así.

Dependiendo del tipo de técnica seleccionada, del tipo de tarea para el que se la utilice, de los objetivos pretendidos, del momento por el que atraviesa el grupo y de la manera de aplicarla, los resultados obtenidos pueden ser diversos:

- La técnica puede no servir de nada, tener efectos anodinos, ni perjudicar ni ser de provecho para el grupo y para el aprendizaje buscado.
- Puede llegar a vacunar al grupo en contra de ese tipo de actividades: "No sirven de nada, únicamente perdemos el tiempo..."
- Puede perjudicar seriamente al grupo, a su proceso de integración y de aprendizaje. Tal es el caso de técnicas en las que se propicia el brote de sentimientos negativos entre algunos participantes o subgrupos, los cuales, cuando no son manejados adecuadamente, producen divisiones internas que permanecen y se agudizan a lo largo de la vida del grupo.
- Pero también pueden ser muy útiles, tanto para la integración operativa del grupo como para el logro de aprendizajes significativos.

Así pues, no basta con escoger una técnica cualquiera, tal vez porque es la que más le gusta al profesor, y aplicarla al pie de la letra, siguiendo las indicaciones paso por paso. He escuchado a muchos profesores decir frases como ésta: "No entiendo qué pasó, por qué no funcionó, si seguí todos los pasos al pie de la letra".

Mi comentario al respecto suele ser el siguiente: la docencia no es una ciencia, sino un arte. No basta con conocer las reglas que hay que aplicar, y seguirlas al pie de la

letra; es preciso utilizar otras cualidades necesarias para todas las artes: la intuición, la creatividad, la imaginación, la observación, la sensibilidad, el conocimiento, la experiencia, etc.

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje, incluidas las técnicas para el trabajo grupal, no son más que herramientas. En cuanto tales, requieren de conocimiento y experiencia para sacarles el máximo provecho.

En este sentido, acostumbro comparar la docencia con un carpintero que tiene en su taller un gran número de herramientas. Tan sólo para cortar una madera puede tener más de 10 opciones: sierras y serruchos manuales de todo tipo, forma y tamaño; sierras eléctricas portátiles de diversos tipos y sierras eléctricas de banco también de diversos tipos y tamaños.

Un buen carpintero no utiliza cualquier herramienta, tan sólo porque le gusta o está acostumbrado a ella, para cortar cualquier madera.

Su decisión depende de varios aspectos: el tipo de mueble que va a construir (si es tipo rústico o de ebanistería fina), el tipo de madera que está utilizando (blanda o dura), el tamaño de la misma (un trozo pequeño o un tablón grande) y el tipo de corte que quiera hacer (recto, circular, con figuras, etc.).

Una vez que decide qué tipo de sierra utilizar, todavía falta que la sepa utilizar, que la utilice adecuadamente. He escuchado este dicho entre carpinteros: "El 50 % depende de las herramientas, pero el otro 50 % depende de las mañas para saberlas utilizar".

En la docencia sucede exactamente lo mismo. Las técnicas de enseñanza-aprendizaje son las herramientas con que cuenta el profesor. Las técnicas grupales son las herramientas del coordinador. Así como un buen carpintero tiene en su taller un gran número de herramientas, el buen profesor y el buen coordinador cuentan en su acervo con un gran número de técnicas de enseñanza-aprendizaje, con el fin de poder escoger la más adecuada para los objetivos que pretenda en determinado momento.

La técnica expositiva es una de estas herramientas, y tiene sus usos específicos. Pero no siempre es la mejor para lograr determinados objetivos, y mucho menos es la única herramienta del profesor.

De una manera breve, podemos indicar las siguientes tres condiciones como necesarias para que una técnica funcione adecuadamente:

- Conocer un gran número de técnicas de enseñanza-aprendizaje, para poder seleccionar de entre ellas la más adecuada.
- Hacer una correcta selección de la técnica, en función del objetivo a lograr, de la tarea a realizar, del tipo y tamaño del grupo, del momento por el que esté pasando y de la habilidad personal del profesor-coordinador.
- Utilizarla correctamente, no sólo siguiendo las instrucciones al pie de la letra, sino poniendo en juego la intuición, la creatividad, la imaginación, la observación y todas las capacidades personales.

En su calidad de herramientas, las técnicas no son ni buenas ni malas. Cada técnica, como cada herramienta del carpintero, fue diseñada y creada con un fin específico. Si uno la utiliza para otros fines y no funciona, la culpa no es de la técnica, sino de

quien no supo utilizarla para el objetivo deseado. O si, habiéndola escogido correctamente, uno no la sabe dirigir, orientar, para sacarle el máximo provecho, la culpa no es de la técnica sino de la persona que la aplica.

4.- LA SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS

En cuanto a la manera como el coordinador selecciona determinada técnica de trabajo, se suelen cometer los siguientes errores:

- Seleccionar determinada técnica únicamente porque es bonita, divertida o interesante, sin tomar en cuenta otros aspectos.
- Seleccionarla porque es la única que se conoce y ha dado buenos resultados anteriormente.
- Seleccionarla porque uno ya la vivió o la vio aplicar, y se dio cuenta de los resultados que puede lograr con ella.

Las técnicas que tuvieron buenos resultados en cierto momento con determinado grupo pueden no funcionará con otros grupos, en otros momentos.

Vale la pena recordar un principio de la teoría de los Grupos Operativos, que afirma que el líder es la tarea. Y que la tarea hay que entenderla en dos niveles: al nivel de lo explícito, que consiste en todas aquellas razones por las que el grupo se ha constituido como grupo; y al nivel de lo implícito, que se entiende como la detección, análisis y superación de todos aquellos obstáculos que se presentan en la integración operativa del grupo.

Con base en lo anterior, podemos definir los siguientes criterios para seleccionar la técnica más adecuada:

- El principal criterio para seleccionar determinada técnica de trabajo debe ser la tarea, tanto la explícita como la implícita. En este sentido, la pregunta que debe guiar al profesor-coordinador es la siguiente: ¿Cuál técnica nos ayudará más a conseguir los objetivos que nos proponemos?, ¿qué metodología de trabajo podemos seguir con el fin de lograr más efectivamente lo que pretendemos?
- Un segundo criterio para la selección de las técnicas de trabajo lo aporta el nivel de madurez del grupo y el momento por el que está atravesando en su proceso de desarrollo como grupo. Existen técnicas que requieren un alto grado de madurez por parte de los participantes, como por ejemplo la técnica de seminario. Otras técnicas exigen que los participantes se comprometan a leer, estudiar, preparar y presentar exposiciones. Por último, hay otras técnicas que no requieren ningún tipo de preparación previa por parte de los alumnos, sino que se pueden realizar en cualquier momento.
- El tercer criterio para la selección de las técnicas de trabajo está dado por las circunstancias externas en las cuales se desarrolla el curso en cuestión. Hay técnicas aptas para grupos numerosos (por ejemplo, la Rejilla), mientras que otras son más adecuadas para grupos pequeños (como la técnica del seminario). Para algunas técnicas se requiere contar con abundancia de materiales bi-

bliográficos, mientras que otras se pueden realizar con poco material de apoyo. Para algunas técnicas es preciso preparar muchos recursos didácticos, mientras que otras casi no lo requieren. Algunas técnicas implican trabajo prolongado y a profundidad, por lo que es preciso aplicarlas cuando se tenga tiempo suficiente y el grupo esté en condiciones de trabajar a fondo; mientras que en ciertos horarios pesados, o cuando el grupo esté muy cansado, hay que aplicar técnicas más ligeras, etc.

- El cuarto y último criterio para la selección de las técnicas de trabajo consiste en la adecuada combinación de las mismas. En este sentido, podemos afirmar que ninguna técnica es la mejor, sino que lo mejor es una adecuada combinación de las mismas. Hay que tener en cuenta que las personas aprenden de diferente manera, que el aprendizaje puede provenir de diversas fuentes. Mientras más rica sea la variedad de formas de trabajar, el profesor estará asegurando que todos los alumnos aprendan y que en el aprendizaje participe el mayor número de sentidos y habilidades de los participantes.

Para lograr una combinación adecuada de las técnicas de trabajo, y que esta combinación sea pedagógica, se pueden tener en cuenta los siguientes criterios:

- Combinar trabajo sobre lo teórico, con trabajo sobre lo práctico.
- Combinar trabajo en profundidad, con trabajo más ligero, de simple información o ampliación de la cultura general.
- Combinar actividades individuales, con actividades en grupos pequeños y con actividades en plenario.
- Lograr que el grupo entre en contacto con la información a través de la exposición del profesor, a través de los propios compañeros, a través de otras personas, a través de lecturas, a través de material audiovisual, etc.

5.- LA IMPACIENCIA Y DESESPERACIÓN

Otro defecto que suelen tener algunos coordinadores es la impaciencia, sustentada en una desconfianza de fondo hacia las potencialidades y posibilidades del grupo.

La impaciencia o desesperación del coordinador se manifiesta cuando compara (tal vez inconscientemente) el tiempo que se está utilizando para trabajar un tema a través del trabajo grupal, con el tiempo que él utilizaría si expusiera el tema de una manera tradicional.

Al pensar así, el profesor está manifestando una concepción errónea del aprendizaje. En efecto, algunos profesores piensan que si ellos exponen, los alumnos aprenden de manera automática. Lo cual no es cierto de ninguna manera.

Para que se dé el aprendizaje significativo, el alumno tiene que trabajar sobre la información, analizarla, entenderla, descomponerla en sus partes, volverla a estructurar, compararla, discutirla, etc. Y todo este proceso lleva su tiempo. Tiempo que el alumno debe invertir en su casa, al estudiar por su cuenta, y en el salón de clases, cuando trabaja en equipo o en plenario junto con sus compañeros.

Conviene recordar que, además de los objetivos de tipo informativo, existen los objetivos de tipo formativo, que se refieren a la formación intelectual, humana, social y profesional del alumno. (Ver mi libro *Habilidades básicas para la docencia*, el Capítulo I: *Primera Habilidad: definir los objetivos de aprendizaje*. Editorial Patria, México, 1993).

La formación del alumno es también un proceso que lleva su tiempo, que tiene su propio ritmo, el cual no se puede acelerar. Hay que enfatizar que el profesor no es sólo un informador, sino sobre todo un formador de personas.

Así pues, cuando la impaciencia del coordinador se debe a presiones de tiempo, conviene que éste se pregunte si lo que está haciendo el grupo, contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje planteados, tanto los de tipo informativo como los de tipo formativo.

Si la respuesta es positiva, debe dejar que el grupo siga trabajando y no interrumpirlo.

A veces la impaciencia y la presión del tiempo son motivadas por La enorme cantidad de temas incluidos en el programa del curso en cuestión. Un programa repleto de contenidos (práctica habitual en muchas escuelas) no permite realizar actividades de tipo grupal, ya que éstas se llevan más tiempo del que tomaría la exposición tradicional. Este tipo de programas obliga al maestro a ser puramente expositivo desde el principio hasta el final del curso.

Cuando se me plantea esta inquietud, acostumbro cuestionar a los profesores acerca del tipo de alumnos que están formando, del tipo de aprendizajes que están propiciando en ellos, del tipo de profesionistas que están contribuyendo a egresar de sus respectivas escuelas. Tal vez terminen de ver el programa por cumplir el requisito, pero no habrán propiciado el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos, sino más bien aprendizajes de tipo memorístico, los cuales se olvidan fácilmente al paso del tiempo.

La solución a esta situación consiste en la modificación del programa del curso, de tal manera que haya tiempo para realizar actividades de tipo grupal. Esta modificación es fácil realizarla cuando el profesor hace un ordenamiento en bloques o unidades de los temas a ver durante el curso; y cuando, al interior de cada unidad temática, hace una jerarquía de la importancia de cada uno de los contenidos a ver.

En todo curso existen temas indispensables, de vital importancia, los cuales no se deben dejar de ver de ninguna manera (los llamo temas de cinco estrellas). Hay otros temas con son útiles, pero no tan importantes como los primeros (temas de tres estrellas). Por último, en todo curso existen algunos temas totalmente secundarios, que sirven únicamente de apoyo, de cultura general (temas de una estrella).

Si el profesor ha establecido esta jerarquía, podrá recurrir a diferentes metodologías para ver cada uno de sus temas. Para el primer tipo de temas (los de vital importancia) podrá recurrir, por ejemplo, a la exposición magisterial apoyada con lectura de bibliografía y complementada con trabajo grupal de discusión. Para el segundo tipo de temas (los útiles) podrá utilizar las exposiciones de los propios alumnos, preparadas en equipos de trabajo. Por último, el tercer tipo de temas (los secundarios) los podrá

encargar para que cada alumno los lea por su cuenta, indicando que no se verán en la clase, pero que posiblemente se les preguntarán en el examen final.

Ahora bien, si la impaciencia del profesor es debida a que detecta que el grupo o los equipos no están trabajando bien, no están centrados en la tarea, no están avanzando en su proceso de aprendizaje, entonces sí debemos interpretarla como una señal que debe ser atendida.

En todo grupo existen momentos denominados de pretarea, en los cuales los participantes dan vueltas alrededor de la tarea, sin terminar de entrar en ella a fondo. Estos momentos se dan, sobre todo, en las primeras sesiones de trabajo de un grupo; pero también pueden darse a la mitad o al final del proceso grupal. En estos últimos casos, decimos que el grupo tuvo un momento regresivo.

Estos momentos de pretarea pueden tener diversas causas:

- Puede ser que el grupo no se haya comprometido con la tarea a realizar, y entonces tenemos un problema de tipo motivacional. Lo más probable es que el encuadre no se haya realizado adecuadamente, ya que uno de los objetivos del mismo es conseguir el compromiso de todo el grupo con los objetivos a alcanzar.
- Puede ser que el grupo no haya entendido claramente la tarea sobre la que hay que trabajar, el objetivo que hay que alcanzar. En este caso, tenemos un problema de tipo confusional. Lo que procede es detener el trabajo, volver a explicar los objetivos, y aclarar todas las dudas que haya, hasta que todos los participantes tengan claro lo que se espera de ellos.
- Por último, puede deberse a una situación especial, a un acontecimiento externo que tenga a los alumnos tan excitados que no sean capaces de concentrarse en la tarea que deberían estar realizando en ese momento. En este caso, tenemos un problema de tipo circunstancial, y lo que procede es permitir el desahogo de los sentimientos que ese acontecimiento ha generado en el grupo; y una vez que estén tranquilos, retomar el trabajo propio de esa sesión.

En algunos de estos casos, el trabajo del profesor consistir en detener la tarea explícita que se estaba realizando, ponerla entre paréntesis por un momento, y trabajar sobre la parte implícita de la tarea. Se trata de explicitar lo implícito, de analizar los contenidos latentes que están constituyendo un obstáculo para el aprendizaje, con el fin de superarlos y propiciar el avance del grupo.

Como se puede ver, la impaciencia del profesor puede tener varias causas, de las cuales debe depender su reacción ante el grupo. Si se trata de una ansiedad personal del profesor, pero el grupo está trabajando bien, debe dejarlos trabajar sin interrumpirlos. Pero si se trata de un problema del grupo, debe interrumpir el trabajo para analizar lo que está sucediendo y, de esta manera, superar el obstáculo que se estaba presentando.

Para distinguir estas dos posibles causas de su impaciencia, el profesor debe estar muy atento, no sólo al grupo, sino también a su yo interno, a sus sentimientos. Es decir, debe estarse observando a sí mismo de manera continua y permanente. De no ser así, corre el riesgo de constituirse él mismo en un obstáculo del proceso grupal, en vez de ser el facilitador del mismo.

6.- LA FUNCIÓN DE OBSERVACIÓN

Otro de los errores más comunes en los coordinadores de grupo se relaciona con su función de observadores del proceso grupal.

En este sentido, los errores pueden ser de tres tipos:

- No estar atentos a la dinámica del grupo, no detectar las señales que éste le está mandando continuamente, no detectar los emergentes grupales.
- Detectar que algo está sucediendo en el grupo, pero no tener elementos teóricos para entender e interpretar adecuadamente eso que está sucediendo.
- Por último, el profesor puede detectar los emergentes grupales e interpretarlos adecuadamente, pero no saber qué hacer para manejarlos, no saber cómo intervenir, no tener herramientas para hacerlo.

6.1- No detectar los emergentes

El primer error (que el profesor no detecte los emergentes grupales) suele suceder cuando el profesor se distrae de su trabajo de coordinador, por ponerse a realizar otro tipo de actividades; por ejemplo, por querer aprovechar el tiempo revisando y calificando trabajos o exámenes, mientras pone a los equipos a desarrollar alguna tarea. También puede deberse a que el profesor esté distraído en otros asuntos, platicando con otras personas, o simplemente absorto en sus propios pensamientos y preocupaciones.

Coordinar un grupo es un trabajo de tiempo completo; el coordinador no se puede distraer, porque no sabe en qué momento se pueda manifestar algún emergente. Además, aparte de los emergentes importantes, el grupo está mandando continuas señales acerca de las actitudes, del estado de ánimo y de la personalidad de cada uno de sus integrantes.

Todos estos datos son importantes para que el profesor establezca una relación de significatividad entre los contenidos del curso y la situación personal de sus alumnos.

A continuación se presentan, a manera de ejemplos, algunas de estas señales que manda el grupo y que el coordinador debe estar atento para detectar.

- Una buena parte del grupo está manifestando síntomas de cansancio, el cual puede deberse a diferentes causas: la poca significatividad de lo que se está viendo, la complejidad del tema, el horario en que se está trabajando o el que ya lleven varias horas trabajando sin descansar. Dependiendo de lo que interprete, será la acción que deba tomar el coordinador.
- En vez de realizar el trabajo solicitado, el grupo le plantea al coordinador una serie de dudas o preguntas que a éste le parecen innecesarias. Esto se puede deber, también, a varias causas: hay un momento confusional, y el grupo no acaba de entender la tarea a realizar; el grupo no quiere enfrentar la tarea porque no la encuentra significativa; el grupo está queriendo decirle algo diferente al co-

ordinador, pero no sabe cómo hacerlo; algunos miembros del grupo quieren sabotear la tarea, etc. De su interpretación, dependerá la respuesta del coordinador a esta situación.

- Ante las intervenciones de alguno o algunos miembros del grupo, otros reaccionan de manera automática, ya sea contradiciendo u oponiéndose a los primeros, o no haciéndoles caso e ignorándolos como si no hubieran participado, o sumándose a lo que acaban de decir o proponer. En este tipo de situaciones se está manifestando la forma en que el grupo se organiza en subgrupos, la manera en que algunos miembros lideran y aglutinan a otros, el estilo de relacionarse entre personas y/o entre subgrupos, etc. Todos estos datos son importantes para el esfuerzo de lograr la integración del grupo total hacia los mismos objetivos de aprendizaje.

Así como éstas, hay muchas otras señales que el grupo está emitiendo continuamente y que el coordinador debe estar presto para detectar.

6.2- No saber interpretar la situación

El segundo error (detectar pero no saber interpretar la dinámica del grupo) se debe fundamentalmente a la falta de un marco teórico de referencia dentro del cual ubicar los fenómenos que están sucediendo en el grupo. La única solución a esto es leer mucho sobre teoría de grupos y asistir a cursos de formación sobre el tema.

De la misma manera que afirmamos que no basta ser un profesionista egresado de alguna carrera para ser buen profesor; también decimos que no basta ser buen profesor para ser buen coordinador de grupos. Estamos hablando, pues, de tres niveles diferentes de conocimientos o de especialización de un profesor: ser experto en la materia, saber propiciar aprendizajes significativos y saber coordinar grupos de aprendizaje. Cada uno de estos niveles requiere conocimientos, habilidades y actitudes diferentes.

Para obtener un título profesional, uno tiene que dedicar cuatro o cinco años al estudio de esa carrera. De la misma manera, para llegar a ser un buen profesor, se debe dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de la problemática de la docencia y sus variables. Lo mismo podemos afirmar que se necesita para llegar a ser un buen coordinador de grupos de aprendizaje.

6.3- No saber cómo intervenir

Por último, el tercero de los errores que estamos analizando (detectar e interpretar correctamente, pero no saber cómo intervenir en el grupo) se puede deber también a la falta de un marco teórico de referencia, pero sobre todo a la falta de experiencia en esta labor.

En este campo, como en todas las demás áreas del conocimiento, puede suceder que alguien conozca a la perfección las diferentes teorías y hasta que haya construido sus propias teorías al respecto; pero que no sepa cómo aplicarlas en la práctica, cómo aterrizarlas.

En este sentido, la experiencia es un elemento insustituible en la formación de un coordinador de grupos. Esta experiencia se puede ir adquiriendo de diferentes maneras: al participar como alumno en cursos en los que se utilice la didáctica grupal y, de esta manera, vivir el proceso desde el interior de un grupo de aprendizaje; al participar en talleres o laboratorios de formación para la coordinación de grupos, en los cuales se propicie la experimentación directa sobre el grupo; y por último, a través de la práctica con sus propios grupos de aprendizaje.

Conviene recordar que no basta la simple repetición para que se dé el aprendizaje (hay personas que llevan 10 ó 15 años haciendo lo mismo pero equivocadamente y cometiendo los mismos errores), sino que la práctica debe ser dirigida, orientada por un proceso de investigación y de experimentación consciente. Cuando uno está dispuesto a aprender de su práctica, entonces sí, la experiencia es enriquecedora.

7.- LA DETECCIÓN DE ROLES

Otro de los errores que se suelen cometer al coordinar grupos de aprendizaje es no detectar, reconocer y aprovechar al máximo los diferentes roles o papeles que juegan en el grupo cada uno de sus integrantes.

Cada alumno es diferente, tiene su propia personalidad, un estilo específico de participar en los grupos. A pesar de estar en el mismo grado escolar, puede haber una gran diferencia entre ellos, en cuanto a su nivel de conocimientos. Cada uno ha tenido previamente diferentes experiencias en cuanto al trabajo grupal, en cuanto a las relaciones con sus compañeros; y por eso, cada uno vivirá este grupo de diferente manera.

Al estar, pues, trabajando en grupo, cada participante asumirá, consciente o inconscientemente, un papel diferente en relación a la dinámica grupal. Estos roles o papeles pueden ser útiles para el grupo, para su proceso de integración operativa, para alcanzar la meta y los resultados que se han propuesto; o pueden constituir un obstáculo para la tarea y para la integración grupal.

Asimismo, algunos miembros del grupo actuarán siempre a título individual, al no encontrar eco o resonancia en otros participantes; mientras que otros se pueden constituir en líderes de todo el grupo o de algún subgrupo, al darse esa resonancia o complementariedad.

En este sentido, la función del coordinador consiste en detectar, reconocer, y saber manejar de la mejor manera posible estos diferentes papeles, siempre con el fin de orientar al grupo hacia la tarea a lograr.

- Así tenemos, por ejemplo, al individuo gracioso, que siempre está haciendo bromas, que siempre que interviene hace reír a sus compañeros. Este tipo de personas puede ser muy útil para la dinámica grupal o, por el contrario, puede constituirse en un obstáculo para la misma, dependiendo de la pertinencia o impertinencia de sus intervenciones. Una broma o un chiste pueden ser la mejor manera de resolver un momento de tensión o ansiedad grupal. Aportar significativamente a la tarea con sentido del humor puede propiciar un ambiente

relajado de trabajo serio. Pero las bromas pueden también distraer al grupo de la tarea, o ser hirientes y propiciar la división entre subgrupos o personas.

- Otro ejemplo lo constituyen aquellos miembros del grupo que continuamente solicitan la palabra para intervenir, y cuyas intervenciones suelen ser muy amplias. Las participaciones de este tipo de personas pueden ser muy pertinentes y enriquecedoras para la tarea; o pueden ser muy repetitivas, confusas, distractivas o aburridas. En el primer caso, el coordinador estimulará esas intervenciones y las aprovechará para profundizar y ampliar el tema; mientras que en el segundo caso, el coordinador procurará que no intervengan tantas veces y, cuando lo hagan, les solicitará que sean más concisos o que se centren en el tema que se está tratando.

En cuanto a los líderes, podemos dividirlos en dos grupos: aquéllos que ayudan al grupo a centrarse en el trabajo a realizar y a desarrollarlo de una manera más efectiva, y aquéllos que tratan de impedir el logro de la tarea, sea porque no están de acuerdo con ella o porque manifiestan una gran resistencia al cambio y al trabajo. A los primeros los llamamos *líderes pro-tarea,* y a los segundos, *líderes saboteadores de la tarea.*

- En cuanto a los primeros, una vez que los haya detectado el coordinador, debe apoyarse en ellos y aprovecharlos al máximo para impulsar al grupo a conseguir los objetivos que se han planteado. Hay varias maneras de hacerlo: reconociendo públicamente lo valioso de sus aportaciones, solicitando su ayuda para trabajos especiales, poniéndolos a moderar equipos de trabajo, pidiéndoles a ellos primero su opinión cuando haya que tomar alguna decisión, etc.

- El segundo tipo de líderes, los saboteadores de la tarea, constituyen un reto para el coordinador de grupos. Es a ellos a quienes debe orientar principalmente sus esfuerzos, sobre todo en las primeras sesiones de la vida del grupo. En este sentido, su objetivo es doble: por un lado, evitar que obstaculicen el proceso de integración operativa del grupo y, por otro, lograr convencerlos e incorporarlos de una manera comprometida al proceso grupal y al logro de la tarea.

La oposición o renuencia de algunas personas a trabajar en la tarea propuesta, puede deberse a diferentes razones. Dependiendo de la causa de esta oposición, el coordinador definirá la forma de reaccionar ante ella.

- Si la causa principal de la oposición de estos líderes es la resistencia al cambio y al trabajo serio, el coordinador podrá señalar y aun interpretar esa resistencia, con el fin de que se analice en el grupo y se supere.

- Tal vez la oposición de estos líderes se deba a que no han entendido la tarea, los objetivos, la metodología con que se trabajará, etc. En este caso, el coordinador podrá profundizar en estos aspectos hasta que queden claros. En general, el curso no debe empezar hasta que el encuadre haya alcanzado sus objetivos, uno de los cuales es clarificar todos estos puntos y lograr el compromiso grupal con la tarea.

- Otra causa de la oposición de estos líderes puede ser el temor a perder su posición ante el grupo, al tener que reconocer la autoridad del profesor-coordinador.

En estos casos, el coordinador tiene que clarificar que su tarea es diferente a la tarea del grupo; que su función es diferente a la que tiene que realizar el grupo; y que, por lo mismo, la autoridad del coordinador no tiene por qué estar peleada con la posición alcanzada por cada uno de ellos ante el resto del grupo.

- Puede suceder, también, que estos líderes se estén oponiendo a la tarea presentada por el coordinador, por no estar convencidos de la autoridad y de la capacidad de éste para manejar el tema del curso o para manejar al grupo. La única manera de superar esta oposición es darles una muestra de la experiencia y los conocimientos que maneja el coordinador; es decir, ganarse el respeto de estos líderes.
- Por último, la oposición de los líderes saboteadores de la tarea puede deberse a que no están ideológicamente de acuerdo con la posición teórica o metodológica sustentada por el coordinador en el encuadre y en la presentación del curso. En este caso, no es conveniente tratar de convencerlos de la bondad de estas posiciones, ya que únicamente se caería en discusiones inútiles. La mejor manera de enfrentar este tipo de oposición es apelar a la necesidad de abrirse a la experiencia, de conocer diferentes maneras de pensar, diferentes teorías y concepciones; a lo largo del curso habrá oportunidad de discutirlas ampliamente.

  Asimismo, el coordinador podrá negociar con ellos aquellos aspectos de la metodología de trabajo con los que están en mayor desacuerdo; ya sea para modificarlos, si el coordinador lo cree conveniente, o para acordar que ellos no participen en ese tipo de actividades cuando el resto del grupo lo esté haciendo.

8.- LAS FUNCIONES DEL COORDINADOR

Otra falla en que suelen incurrir los coordinadores de grupos de aprendizaje consiste en confundir las diferentes funciones del profesor-coordinador y los momentos en que se debe desempeñar cada una de ellas.

Algunas de estas funciones son comunes a todos los profesores:

- **Planificar**, preparar el curso, elaborar su plan de trabajo, diseñar su planeación didáctica.
- **Exponer**, trasmitir y presentar información nueva a los alumnos.
- **Orientar**, asesorar, responder dudas o preguntas, retroalimentar a sus alumnos acerca de sus aciertos y sus errores.

Otras funciones son propias del profesor-coordinador, es decir, de aquel profesor que ha asumido la Didáctica Grupal como metodología de trabajo. Estas funciones son las siguientes:

- **Organizar al grupo**: constituir equipos de trabajo, distribuir tareas, programar actividades, etc.
- **Coordinar el grupo**: dirigir, orientar, controlar y supervisar el trabajo que realizan los equipos pequeños y/o el grupo total.

- **Moderar las sesiones plenarias**: indicar el tema, la tarea y la metodología, dar la palabra a quienes la solicitan, anotar en el pizarrón las ideas sobresalientes y, antes de terminar, sacar las conclusiones generales a que se llegó y clarificar los puntos pendientes por discutir y profundizar.

La utilidad de distinguir claramente estas funciones del profesor-coordinador es múltiple.

- En primer lugar, el profesor se da cuenta de la riqueza y complejidad de la función docente, y evita caer en la rutina de exponer un día tras otro, creyendo que así cumple con su responsabilidad.
- En segundo lugar, puede cumplirlas mejor al diferenciar lo que tiene que hacer para realizar cada una de ellas.
- Por último (y tal vez lo más importante), le permite orientar el crecimiento y desarrollo del grupo hacia su autocontrol.

En efecto, las tres últimas funciones que expusimos como propias del profesor-coordinador pueden, en su momento, ser asumidas por el propio grupo, una vez que éste haya alcanzado un alto grado de integración y de operatividad. De hecho, ésta es una señal del crecimiento de un grupo: cuando logra operar por sí mismo, aun cuando el coordinador no esté presente.

Un aspecto importante de la tarea implícita del coordinador es ayudarle al grupo a que aprenda a trabajar como grupo. En este sentido, el coordinador se debe plantear, como una de sus metas, el lograr que el grupo vaya siendo cada vez más independiente y autosuficiente. Para conseguir esto, es preciso que vaya delegando paulatinamente en el grupo las funciones de organizar, coordinar y moderar las sesiones de trabajo. Al principio cometerán muchos errores, perderán mucho tiempo; pero poco a poco, con el apoyo y la retroalimentación del coordinador, irán aprendiendo a autodirigirse de una manera efectiva. Cuando llegue este momento, el coordinador permanecerá únicamente como un asesor, un orientador al que el grupo podrá recurrir cuando lo necesite.

Para retomar el error que estamos analizando (confundir las funciones y el momento de desempeñarlas), indicaremos que el ejemplo más común se da cuando el coordinador mezcla la función de moderar el plenario con la función de exponer un tema o presentar sus ideas personales al respecto. La persona que está moderando el plenario no debe expresar sus opiniones personales sobre el tema, sino que debe estar preocupado por que se dé la discusión y el análisis del mismo por parte de todo el grupo.

Es normal que, cuando la discusión está muy interesante, el profesor quiera exponer sus puntos de vista. Pero debe recordar que esto condicionaría el rumbo posterior de la discusión, sobre todo porque algunos participantes interpretarían su aportación como la última palabra, y otros se apoyarían en ella como un argumento de autoridad, para evitar seguir pensando y profundizando en el tema.

Una vez que termine el plenario, el coordinador podrá asumir la función de exponer, y presentar su opinión personal, complementar lo dicho por los alumnos, corregir los errores que haya detectado, etc.

Pero mientras esté moderando la sesión de discusión, su función consiste en propiciar la participación de todos y el análisis a fondo del tema o problema que se esté tratando.

9.- LA MODERACIÓN DE LOS PLENARIOS

En relación con la forma de moderar una sesión plenaria, otro de los errores que suelen cometer los coordinadores es seguir un orden estricto para dar la palabra.

Las sesiones plenarias, en las que participa todo el grupo bajo la guía de un moderador, se pueden orientar a varios objetivos:

- Que todos los equipos de trabajo pongan en común sus conclusiones sobre el tema que estuvieron analizando.
- Que se continúe discutiendo y analizando, ya sea el tema que se empezó a trabajar en los equipos, o un tema nuevo.
- Que el profesor retroalimente al grupo sobre los resultados que alcanzaron y, en su caso, que complemente el tema con los aspectos que no hayan sido tratados por los equipos.
- Que el grupo tome decisiones y llegue a acuerdos que son de interés para todos sus integrantes.
- Que se analice un problema que obstaculiza o pone en peligro la integración operativa del grupo, con el fin de que se llegue a superar.

En cualquiera de estos casos, la experiencia nos dice que lo más natural es que en los plenarios participe únicamente una tercera parte del grupo. En caso de que la discusión sea muy interesante, tal vez llegue a participar un poco más de la mitad del grupo. Pero rara vez llegan a intervenir y participar todos los miembros del grupo.

Esto se debe a varias razones: algunas personas son tímidas y les cuesta mucho hablar en público; otras sienten temor a hacer el ridículo; otras más se sienten representados por alguien que ya participó y prefieren no repetir lo que ya se dijo; por último, puede haber algunas personas que no encuentren interesante la discusión y por eso prefieran no participar.

Al moderar un plenario, el coordinador se debe preocupar de los siguientes aspectos:

- Que a todos les quede claro el objetivo de la sesión y la metodología que se va a seguir para la discusión.
- Que haya cierto orden y disciplina, que todos escuchen a las personas que estén hablando.
- Que participe en la discusión la mayor parte posible del grupo.
- Que todas las intervenciones estén centradas en el tema a discutir, y que sean pertinentes al objetivo que se pretende.

- Que haya continuidad en las intervenciones, para que el tema se vaya desarrollando lógicamente y el grupo vaya avanzando en su proceso de aprendizaje.

En relación a esto último, conviene recalcar que el orden en que el moderador da la palabra a los que la solicitan, condiciona la orientación y la dinámica de la discusión.

Hay que recordar que una sesión plenaria no es una asamblea. En éstas, es preciso hacer una lista de oradores y respetarla estrictamente. Unicamente se puede romper este orden cuando alguien desea hacer una moción de orden.

En las sesiones plenarias de aprendizaje, no se puede seguir un orden tan estricto, ya que se rompería la dinámica de la discusión. En ellas se debe seguir más bien un orden lógico; y todo el grupo debe ser consciente de esto para evitar problemas o susceptibilidades.

Puede darse el caso de que, ante la intervención de algún alumno, otros dos levantan la mano para rebatir o apoyar lo que está diciendo. En este caso, hay que darles a ellos la palabra, aun antes de los que habían levantado la mano con anterioridad, ya que estos últimos, seguramente, tocarán un aspecto diferente del tema.

Algunas indicaciones más particulares en cuanto al orden para dar la palabra son las siguientes:

- Si varios participantes levantan la mano al mismo tiempo, dar la palabra en primer lugar a los que menos veces han participado, y al final a los que ya han intervenido varias veces.
- Si el grupo está en un momento confusional, dar la palabra a aquella persona o personas que uno sabe que pueden contribuir a aclarar el tema o el problema.
- Si la discusión está muy apagada, dar la palabra a los que uno sabe que propician la polémica.
- Si alguno de los participantes más tímidos hace intentos por pedir la palabra, animarlo a hablar y darle la palabra, aun antes que a aquéllos que ya la habían solicitado, pero que han intervenido varias veces.
- Si el plenario está a punto de terminar, dar la palabra a los que uno sabe que pueden fácilmente hacer una síntesis o sacar conclusiones del tema.

Es preciso que todo el grupo conozca estas orientaciones en cuanto a la forma de moderar una sesión plenaria; primero, con el fin de evitar problemas o malos entendidos; y en segundo lugar, para que vayan aprendiendo a moderar ellos mismos sus plenarios.

10.- EL MANEJO DEL TIEMPO

Otro de los errores que cometen los coordinadores de grupos de aprendizaje consiste en no prever adecuadamente el tiempo que requerirá cada técnica o actividad grupal de aprendizaje. Este error se suele dar tanto por exceso como por defecto.

Algunos profesores-coordinadores llegan a una sesión de tres horas con una planeación que, para realizarla, se llevaría fácilmente cinco horas de trabajo. Otros, por el contrario, terminan en una hora y media lo que pensaban que les tomaría tres horas.

La causa principal de lo anterior es, sin lugar a dudas, la falta de experiencia en la coordinación de técnicas grupales.

Para evitar caer en estos errores, y aprender de la experiencia, existen algunas recomendaciones:

- La primera vez que se aplique una técnica nueva, planear holgadamente el tiempo que se va a utilizar para realizarla. Aquí, como en otros aspectos de la vida, más vale que sobre y no que falte.
- En caso de que le sobre tiempo, todavía tiene muchas opciones: dar por terminada la sesión, o adelantar el tema de la siguiente sesión, o ponerlos a trabajar en una actividad que sirva para reforzar lo visto, o realizar alguna actividad que contribuya a la integración del grupo.

  En este sentido, es conveniente que el coordinador vaya siempre preparado para este tipo de situaciones, con alguna técnica o actividad complementaria.
- Es necesario que el coordinador lleve una bitácora de todas las actividades que realiza en sus grupos, en la que anote con exactitud los tiempos que utiliza en la práctica. Esta bitácora le servir para planear, en siguientes ocasiones, la aplicación de esa misma técnica.

En caso de que, por falta de experiencia o por un error en la planeación, el coordinador vea que no le va a alcanzar el tiempo para realizar todas las actividades que había planeado, debe seguir estas otras recomendaciones:

- Lo primero que tiene que hacer es preguntarse si el grupo está aprendiendo sobre el tema, si se están logrando los objetivos que había planteado para esa sesión.
- En caso positivo, no debe apresurar el ritmo ni obligar al grupo a que realice todas las actividades que faltan por desarrollar. Debe recordar que el aprendizaje toma su tiempo y tiene su ritmo propio. Más vale ver poco y aprender mucho, que ver mucho y aprender poco.
- Si considera que los objetivos se han logrado con las pocas actividades que se realizaron, puede dejar de hacer las que le faltaron. Hay que recordar que no importa tanto la metodología como los objetivos. Si se logran los objetivos, no hay problema en modificar la metodología de trabajo.
- Si considera que los objetivos no se han logrado en la amplitud que se requiere, puede posponer para la siguiente sesión las actividades que le faltaron por realizar en ésta.

A pesar de experiencias anteriores y de que se haya hecho una adecuada planeación, en los grupos, pueden darse imprevistos ante los cuales el coordinador debe estar siempre alerta y preparado.

Puede suceder, por ejemplo, que una técnica que, normalmente, se lleva 45 minutos, haya propiciado en determinado grupo una discusión tan interesante que sea preciso dedicarle el doble de tiempo. Por el contrario, puede suceder que una técnica que en otros grupos requirió dos horas de trabajo, no haya encontrado eco en determinado grupo, y la terminen en una hora de clase. En cualquiera de estos casos, son aplicables las recomendaciones anotadas más arriba.

11.- EL ENCUADRE DE CADA SESIÓN

Otro de los errores en que frecuentemente caen los coordinadores de grupos de aprendizaje es el no iniciar toda sesión de trabajo con un breve encuadre.

Es natural que el coordinador llegue a la sesión de clase con todo preparado, que haya planeado detenidamente sus objetivos, las actividades a desarrollar, los materiales requeridos, etc.; y que, por lo mismo, él tenga gran claridad acerca de lo que se va a hacer, cómo se va a hacer y para qué.

Sin embargo, el grupo no llega a la clase con esa misma preparación. Por lo general, los alumnos llegan con la cabeza llena de otras ideas: lo que vieron en la clase que acaban de tomar, lo que pasó el día anterior, los comentarios que acaban de hacer o escuchar en el descanso, etc.

Si el profesor hace caso omiso de esta realidad e inicia de manera inmediata lo que traía preparado para esa sesión, lo más probable es que el grupo no entienda lo que se está haciendo ni le encuentre mucho significado, a pesar de que en la clase anterior se les haya informado sobre lo que harían en ésta.

Así pues, es preciso que el profesor-coordinador dedique los primeros minutos de su clase a recordar en qué parte del programa van, a indicar las actividades que se van a realizar en esta sesión y los objetivos que se espera lograr con las mismas, así como la metodología o el procedimiento que se seguirá para desarrollarlas.

Este breve encuadre de cada sesión tiene como objetivo principal centrar al grupo en la tarea a realizar. Pero también se consigue que los participantes se preparen mentalmente para alcanzarla, se anticipen de alguna manera a lo que se va a hacer y sepan dónde ubicar los conocimientos y las experiencias que van a adquirir. En síntesis, se está propiciando el aprendizaje de los alumnos.

12.- LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

El último de los errores del coordinador de grupos que queremos anotar aquí es el de no evaluar de manera continua y sistemática las técnicas que utiliza y las actividades que realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de estas evaluaciones son varios:

- En primer lugar, ver si se están logrando o no los objetivos de aprendizaje planteados y en qué medida.

- En caso de que no se hayan cubierto adecuadamente los objetivos, detectar los puntos fallos, así como los temas que no hayan quedado claros, para dedicarles más tiempo en las siguientes sesiones.
- En tercer lugar, propiciar que el grupo se autorresponsabilice de su propio proceso de aprendizaje, al ser cada vez más consciente de lo que están haciendo y de lo que están logrando.
- Por último, que el profesor-coordinador aprenda de la experiencia, a través de la retroalimentación que recibe de sus propios alumnos.

La manera de hacer estas evaluaciones es muy sencilla y no requiere de mucho tiempo. A veces, basta plantear al grupo algunas preguntas como las siguientes: ¿Cómo vamos?, ¿cómo se sienten?, ¿piensan que estamos avanzando o no?, ¿les gustó la técnica o no?

Otras veces, es conveniente recordar o releer los objetivos que se habían planteado para esa sesión o para esa unidad temática, con el fin de analizar si se consiguieron o no y en qué medida.

En cuanto a los momentos más adecuados para realizar estas evaluaciones, podemos recomendar los siguientes:

- Al terminar cada técnica que se haya utilizado en ese grupo por primera ocasión.
- Al término de cada Unidad Temática, en especial de las primeras, con el fin de que haya tiempo para corregir el rumbo durante las siguientes Unidades.
- Cada vez que esté sucediendo algo fuera de lo común en el grupo, y que el coordinador considere que es importante analizar.
- Por último, al finalizar el curso, con el fin de incorporar las sugerencias y recomendaciones de los alumnos en la planeación del siguiente semestre o curso escolar. En este caso, es conveniente solicitarles sus evaluaciones por escrito, para poder revisarlas detenidamente después.

CONCLUSIÓN

Hemos expuesto hasta aquí algunos de los errores más comunes en que suelen incurrir los coordinadores de grupos de aprendizaje.

Los errores cometidos pueden ser una ocasión de desarrollo personal, en la medida en que uno sea capaz de detectarlos, aceptarlos, analizarlos y superarlos.

Toca a cada profesor autoanalizarse a la luz de estos errores, para ver en cuáles de ellos ha caído o cae, y mejorar, de esta manera, su práctica como coordinador de grupos de aprendizaje.

10.- CRITERIOS PARA EVALUAR A UN COORDINADOR DE GRUPOS

INTRODUCCIÓN

Como parte de los programas de formación de profesores en los que he participado, en múltiples ocasiones me ha tocado coordinar dos actividades que me parecen en especial interesantes. Se trata de un Curso sobre Teoría y Práctica de Grupos de Aprendizaje, y de un Laboratorio de Docencia.

Lo interesante de estas dos actividades académicas consiste en que son los propios participantes los que, como parte de su formación, coordinan alguna sesión de trabajo. Con ello, se pretende que los profesores aprendan, en la práctica, a coordinar grupos de aprendizaje.

Durante las prácticas de los alumnos, mi función consiste en observar y evaluar su actuación, para, al final, indicar ante todo el grupo, los aciertos y los errores que presentaron durante su trabajo como coordinadores.

Para realizar esta función de evaluación, utilizo de manera alternada dos esquemas de observación diferentes. En las últimas sesiones de trabajo, combino estos dos esquemas, para integrar un esquema más completo.

El primer esquema se estructura en función de los pasos que debe seguir un coordinador para realizar su trabajo: planeación, instrumentación y evaluación.

En cambio, el segundo esquema se estructura en función de cuatro conceptos básicos de la teoría de grupos: la tarea, la técnica, la temática y la dinámica.

El tercer esquema no añade ningún elemento nuevo, sino que combina los dos esquemas anteriores, mediante un cuadro de doble entrada.

En las páginas siguientes presento estos esquemas, con el fin de que les puedan servir como instrumentos de observación, a aquellos lectores que estén interesados en evaluar la actuación de un coordinador de grupos.

Debido a que en otros escritos de esta misma obra ya se ha explicado la mayoría de los conceptos involucrados en estos esquemas, el presente documento tendrá un carácter más sintético. Unicamente me explayaré en aquellos puntos que requieran mayor explicación.

PRIMER ESQUEMA
PLANEACIÓN, INSTRUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

1.- PLANEACIÓN DEL TRABAJO

1..1- ¿Definió claramente los objetivos de tipo informativo que se pretendía lograr en la sesión, incluyendo los tres niveles de los mismos: conocimiento, comprensión y manejo de los conceptos?

1.2- ¿Definió claramente los objetivos de tipo formativo que quería propiciar durante la sesión, entendidos éstos como la adquisición y/o desarrollo de métodos de trabajo, habilidades, destrezas, actitudes y valores, en los ámbitos intelectual, humano, social y profesional.?

1.3- ¿Seleccionó un material adecuado, mediante el cual los alumnos entraran en contacto con la información necesaria para analizar el tema en cuestión?

1.4- Las actividades que planeó para realizar durante la sesión ¿son pertinentes para el logro de los objetivos? Es decir, ¿no son distractivas, sino que están orientadas cien por ciento a la tarea?

1.5- Las técnicas que seleccionó, ¿fueron las adecuadas para el logro de los objetivos planteados?

1.6- Las actividades que diseñó, ¿propiciaron el dinamismo de la sesión, fomentaron la participación de todos los alumnos y estimularon su motivación?

1.7- ¿Estaba bien estructurada la sesión de trabajo?

EXPLICACIÓN

Desde el diseño mismo de la sesión de trabajo, que se elabora durante la planeación, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Incluir actividades en los tres niveles de trabajo: individual, en equipos pequeños y en plenario.
- Tener en cuenta el ritmo de la sesión; es decir, mezclar adecuadamente momentos de trabajo teórico, con momentos de aplicación práctica; momentos de trabajo a profundidad, con momentos de trabajo más ligero.
- Incluir los tres momentos de despegue, vuelo y aterrizaje; es decir, introducción a la tarea, trabajo en profundidad y cierre o conclusiones.

1.8- ¿Preparó y elaboró el material didáctico necesario (hojas de rotafolio, acetatos, material impreso, etc.), y lo trajo bien presentado (sin faltas de ortografía, letras grandes y legibles, con buena combinación de colores)?

2.- INSTRUMENTACIÓN DE LA SESIÓN

2.1- ¿Inició la sesión con un breve encuadre, en el que explicó a los alumnos los objetivos a lograr, así como las actividades programadas para lograrlos?

2.2- En el caso de que haya utilizado la técnica expositiva:

- ¿Era procedente la exposición?

EXPLICACIÓN

En los grupos de aprendizaje, es necesario que los participantes entren en contacto con una gran cantidad de información. Sin embargo, no es necesario que esa información les llegue siempre a través de la exposición del profesor-coordinador.

Si la información puede llegar a los alumnos a través de la lectura de un material, o a través de la investigación que ellos realicen, el profesor no tiene por qué hacer una exposición.

Esto no quiere decir que el profesor-coordinador no deba utilizar nunca la técnica expositiva, sino que ésta debe estar más orientada a otros fines, como los siguientes:

- Complementar el tema con aspectos no tratados por los autores que se están analizando.
- Presentar al grupo sus opiniones personales sobre el tema, las elaboraciones personales que él haya hecho a través de sus lecturas y análisis. Y aun éstas, es preferible que el profesor las ponga por escrito, con el fin de que los alumnos las lean en vez de que las escuchen.
- Presentar al grupo una ubicación contextual (teórica, geográfica, temporal, etc.) de los autores que están revisando.
- Tratar aspectos metodológicos relacionados con las tareas que les haya pedido, con el fin de que los alumnos adquieran hábitos de estudio y métodos de trabajo. Por ejemplo, a veces se les pide redactar un ensayo, pero no se les dice en qué consiste un ensayo ni cómo se elabora.
- Aclarar dudas que hayan quedado después de la lectura y el análisis del tema, responder las preguntas que tengan los alumnos, corregir los errores que hayan manifestado en sus exposiciones.

- ¿Utilizó adecuadamente el material de apoyo que traía preparado?
- ¿Fue claro en su exposición? ¿El grupo entendió las ideas que expuso?
- ¿Permitió que el grupo expresara sus dudas sobre el tema? ¿Las aclaró adecuadamente?
- En síntesis, ¿la exposición fue útil para el logro de los objetivos de aprendizaje? ¿Se avanzó en la comprensión del tema?

2.3- En el caso de que haya aplicado técnicas grupales:

- ¿Fueron claras las instrucciones dadas a los participantes?
- ¿Fue ágil y adecuada la manera de integrar los equipos de trabajo?
- El material de apoyo utilizado en la técnica, ¿propició la profundización sobre el tema, así como la discusión y la comprensión del mismo?
- ¿Fue adecuado el manejo del grupo?
- ¿Estuvo supervisando el trabajo de los equipos?
- ¿Fue adecuado el manejo del tiempo?
- ¿Propició que, al final de la técnica, el grupo hiciera una reflexión sobre el trabajo realizado, a manera de evaluación de la técnica?

2.4- En el caso de que haya realizado sesiones plenarias:

- El tipo de plenario realizado (de exposición de equipos, de discusión del tema, de aclaración de dudas, de complementación...), ¿fue el adecuado para el logro de los objetivos planteados?
- ¿Se siguió un orden dinámico, y no un orden rígido, para dar la palabra?
- Durante el plenario, ¿el coordinador funcionó realmente como un moderador? ¿O se dejó envolver en la discusión e intervino en ella como un participante más?
- ¿Se propició la discusión y profundización del tema?
- ¿Se cerró adecuadamente la sesión plenaria, estableciendo las conclusiones a las que se llegó?

2.5- Con relación al manejo del contenido, de la temática a tratar en la sesión:

- ¿Se alcanzó a ver todo el tema, completo?
- ¿Se clarificaron los conceptos?
- ¿Se analizaron todos los materiales seleccionados?
- ¿Se comprendieron los diferentes puntos de vista de los diversos autores estudiados?
- ¿Se comprendió el tema?

2.6- En síntesis, ¿se logró el aprendizaje que se esperaba?

3.- EVALUACION DE LA SESION

3.1- Al final de la sesión, ¿se propició un momento de evaluación de la misma, junto con todos los participantes?

3.2- Durante ese momento de evaluación, ¿se detectaron los aciertos y los errores del grupo durante su proceso de aprendiza je?

3.3- ¿Permitió el coordinador, que el grupo lo retroalimentara sobre su actuación como coordinador de la sesión? ¿Aceptó esa retroalimentación?

SEGUNDO ESQUEMA
TAREA, TEMÁTICA, TÉCNICA Y DINÁMICA

1.- CON RELACION A LA TAREA

1.1- ¿Cuál fue el vínculo que el coordinador estableció con la tarea?

1.2- ¿Cuál fue el vínculo que el coordinador logró que el grupo estableciera con la tarea?

(Para una mayor explicación de estos dos puntos, se recomienda la lectura de otro de los trabajos contenidos en la presente obra: La regla de oro del coordinador).

1.3- La tarea, ¿estuvo siempre presente en la mente del coordinador y del grupo, como el líder, la guía y el criterio para orientar sus acciones?

1.4- ¿Estuvieron claros, tanto para el coordinador como para los participantes, los objetivos de aprendizaje que se pretendía lograr en la sesión?

1.5- ¿El coordinador tuvo en cuenta la tarea implícita, además de la tarea explícita? ¿Detectó los obstáculos que se presentaron? ¿Hizo algo por superarlos? ¿Logró superarlos?

1.6- La actuación del coordinador, así como las actividades realizadas en la sesión, ¿contribuyeron a incrementar el nivel de integración operativa y afectiva del grupo?

1.7- ¿Se lograron los objetivos propuestos para la sesión?

2.- CON RELACIÓN A LA TEMÁTICA

2.1- La temática analizada en la sesión, ¿tenía una relación de continuidad con los temas vistos anteriormente? ¿Se le hizo ver al grupo esta relación?

2.2- Los materiales utilizados (libros, artículos, documentos, etc.) ¿fueron los adecuados para el manejo de esa temática?

2.3- ¿Cuál fue el mecanismo que utilizó el coordinador para dar a conocer esa información al grupo? ¿Se logró efectivamente que el grupo conociera toda la información que se debía trabajar en la sesión?

2.4- ¿Cuál fue el procedimiento que siguió el coordinador, para que el grupo analizara, discutiera y profundizara esa información? ¿Se logró efectivamente que el grupo comprendiera a fondo toda la información que se debía trabajar en la sesión?

2.5- ¿Qué estrategias utilizó el coordinador para lograr aterrizar la teoría en la práctica? ¿Se logró efectivamente que el grupo llegara a manejar, utilizar como propios y aplicar los conceptos que se estudiaron y analizaron en la sesión?

3.- CON RELACIÓN A LA TÉCNICA

3.1- ¿Qué técnicas utilizó o qué actividades realizó el coordinador, con el fin de lograr qué objetivos?

3.2- Las técnicas y/o actividades desarrolladas, ¿fueron las más adecuadas para el logro de los objetivos?, ¿fueron pertinentes con relación a la tarea?

3.3- Todas y cada una de esas técnicas y actividades, ¿cumplieron el requisito de estimular las cuatro condiciones para el aprendizaje significativo: motivación, comprensión, participación y aplicación?

3.4- ¿Estuvieron bien combinadas las técnicas y las actividades realizadas, con el fin de lograr un adecuado ritmo de trabajo? ¿Se combinaron adecuadamente la teoría y la práctica, los momentos de trabajo a profundidad con los momentos de trabajo más ligero?

3.5- ¿El coordinador demostró habilidad en el conocimiento y manejo de las técnicas aplicadas?

3.6- En caso de que las reacciones del grupo no hubieran sido las que el coordinador esperaba, y de que el tiempo no hubiera alcanzado para realizar todas las actividades que traía preparadas, ¿demostró flexibilidad y habilidad para modificar su programación sobre la marcha?

3.7- Las técnicas aplicadas y las actividades realizadas, ¿propiciaron una adecuada dinámica en el grupo?

4.- CON RELACIÓN A LA DINÁMICA DEL GRUPO:

4.1- ¿Se logró que el grupo entrara en la tarea, es decir, que no se quedara en la etapa de la pretarea?

4.2- En caso de que se hubiera presentado algún obstáculo para el aprendizaje, ¿el coordinador lo detectó a tiempo?

4.3- En caso de que sí lo haya detectado, ¿hizo algo para superarlo?

4.4- En caso de que sí haya hecho algo para superarlo, ¿logró superar efectivamente el obstáculo?

4.5- ¿Se tomó en cuenta el momento por el que estaba atravesando el grupo?

4.6- ¿Se consiguió establecer un buen ritmo de trabajo, sin llegar al cansancio excesivo?

4.7- El sentimiento del grupo, al final de la sesión, ¿fue de satisfacción por el trabajo realizado? O por el contrario, ¿fue de molestia, confusión, disgusto o cansancio?

4.8- ¿Cuáles fueron las actitudes que asumió el coordinador ante el grupo, y cómo influyeron éstas en la dinámica del grupo?

4.9- ¿Contribuyó la sesión a incrementar los niveles de integración operativa y afectiva del grupo?

TERCER ESQUEMA

Como se indicó en la introducción de este capítulo, el tercer esquema no aporta ningún elemento nuevo con relación a los dos esquemas anteriores, sino que consiste básicamente en una integración de ambos, en una combinación de éstos mediante un cuadro de doble entrada.

Podríamos decir que, de hecho, este tercer esquema es el esquema más completo, ya que integra todos los aspectos que se deben tomar en cuenta para evaluar la actuación de un coordinador de grupos de aprendizaje.

Si se desglosa o separa en los otros dos esquemas más particulares, es exclusivamente por una razón de tipo pedagógico: para propiciar que los participantes en los cursos de formación docente vayan aprendiendo a evaluar a un coordinador y a autoevaluarse en su calidad de coordinadores de grupos de aprendizaje. Si se les diera, desde el principio, el esquema completo, tal vez se confundirían.

Debido a lo anterior, las primeras sesiones de prácticas de coordinación las evalúo utilizando el primer esquema, que es el más sencillo de aplicar. Posteriormente, empiezo a utilizar el segundo esquema, que implica el manejo de conceptos teóricos más profundos. En las últimas sesiones, aplico el tercer esquema, que integra los primeros dos.

Para la aplicación de este esquema, pongo en el pizarrón un cuadro de doble entrada, y lo vamos llenando, espacio por espacio, en función del trabajo realizado por el o los coordinadores de esa sesión.

Este cuadro de doble entrada es el siguiente:

	PLANEACIÓN	**INSTRUMENTACIÓN**	**EVALUACIÓN**
TAREA			
TEMÁTICA			
TÉCNICA			
DINÁMICA			

A manera de ejemplo, expongo algunas de las preguntas que respondemos mientras vamos llenando el primer renglón de este esquema.

- ¿Cómo se relacionó el coordinador con la tarea, al momento de planear y diseñar la sesión de trabajo? Con la tarea explícita y la implícita, con los objetivos informativos y los formativos.
- Durante la instrumentación de la sesión, ¿cómo se continuó relacionando el coordinador con la tarea? ¿Cuál fue el vínculo que logró que el grupo estableciera con la tarea?
- Al momento de evaluar la sesión, ¿qué vínculo estableció con la tarea? ¿La asumió como el principal criterio de evaluación?

De la misma manera, se van analizando los otros tres renglones o filas del esquema. La guía para su utilización son los vínculos que el coordinador fue estableciendo con cada uno de los cuatro aspectos (tarea, temática, técnica y dinámica) en cada uno de los tres momentos del proceso (planeación, instrumentación y evaluación). Asimismo, el vínculo que logró que el grupo estableciera con esos cuatro aspectos, pero únicamente en los dos últimos momentos (ya que en el de la planeación aún no está presente el grupo).

CONCLUSIÓN

Existen dos caminos (no alternativos, sino complementarios), para llegar a capacitarse como coordinador de grupos de aprendizaje.

El primero de ellos consiste en la lectura de material teórico sobre grupos, coordinación y aprendizaje, así como en la lectura de experiencias de otras personas al realizar este trabajo. La presente obra, en su totalidad, pretende ser una aportación a este primer camino.

La segunda vía para formarse como coordinador de grupos de aprendizaje, es a través de la experiencia propia, a través de la práctica.

Sin embargo, la práctica, por sí misma, no es formativa, a no ser que se cumplan ciertas condiciones. Tan sólo expongo las dos principales.

- La primera condición es que uno emprenda la práctica bajo el esquema de un proceso de investigación-experimentación. Es decir, que sea una práctica bien planeada, instrumentada bajo controles de observación, y bien evaluada, tanto a lo largo del proceso como al final del mismo.
- La segunda condición para que la práctica misma sea formativa, es que uno cuente con la supervisión de otras personas, de preferencia expertos en la materia. Si esto último no es posible, es útil el acompañamiento de otros colegas que estén interesados en el mismo proceso de formación. Se pueden ayudar unos a otros, observándose mutuamente en sus prácticas de coordinación, y retroalimentándose sobre los aciertos alcanzados y los errores cometidos.

Este capítulo, en especial, está destinado a proporcionar una guía para este trabajo de observación, evaluación y retroalimentación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN
UN VIAJE POR CARRETERA

Hace poco fui a dar una conferencia a una ciudad muy alejada de Torreón, Coahuila, lugar donde estoy radicando desde 1989.

El viaje era muy cansado, ya que incluía una parte en avión y otra por carretera, y el mismo día tenía que salir y regresar a Torreón.

Ese día me levanté a las 5 de la mañana, para estar en el aeropuerto de Torreón a las 6 y tomar el vuelo de las 7:00 horas a la ciudad de México. Ahí me estaba esperando el chofer de la escuela a donde iba a dar la conferencia, para llevarme en carro a la ciudad donde estaba dicha escuela. Fuimos saliendo de la ciudad de México a las 9 de la mañana. El viaje por carretera era de más de dos horas. La conferencia sería a las 12:00 horas.

Yo quería llegar lúcido y descansado a la conferencia, por lo que, al llegar a la caseta de cobro, antes de entrar en la autopista, le dije al chofer que me iba a dormir un rato en el camino.

Así pues, me ajusté el cinturón de seguridad, recliné un poco más hacia atrás el asiento y cerré los ojos para tratar de dormir. Acababa de hacerlo, cuando una enfrenada brusca me despertó. A pesar de que la carretera era de doble carril, la enfrenada se debió a que adelante iba un camión pesado y lento, al que el chofer no pudo rebasar porque, al tratar de hacerlo, se dio cuenta de que por el carril izquierdo venía de atrás otro carro a gran velocidad.

Después de rebasar al camión, el chofer retomó su velocidad y yo traté de retomar el sueño. A los pocos minutos, una vuelta brusca a la izquierda hizo que mi cabeza golpeara con el cristal de la ventanilla.

El chofer me pidió disculpas: se trataba de una piedra en el camino, la cual no había visto sino hasta que la tenía casi debajo del carro. Tuvo que girar bruscamente para evitarla.

De nuevo traté de dormir, pero ya iba muy nervioso e intranquilo por la manera de manejar de ese chofer. Además, durante todo el camino, el conductor hizo cosas que me impidieron hacerlo. De pronto, aceleraba bruscamente para rebasar a otro vehículo. Más adelante, tomaba, a gran velocidad, una curva muy cerrada, lo que me hacía perder el equilibrio en el asiento. En una ocasión, se molestó con el conductor de otro vehículo, y le tocó varias veces el claxon. Cuando no sucedía nada especial en la carretera, se ocupaba de cambiar ruidosamente el casete de música que venía oyendo; en más de una ocasión, el casete venía mal grabado, de tal manera que, al iniciar la música, empezaba con un volumen exageradamente alto.

Tal parecía que le habían dado el encargo de no dejarme descansar, y lo estaba cumpliendo concienzudamente.

Cuando llegamos a nuestro destino, me sentía más cansado que al momento de salir de la ciudad de México, debido a las dos horas de tensión que había vivido en la carretera.

La conferencia me reanimó. Siempre me ha gustado convivir con profesores, escuchar sus inquietudes y tratar de trasmitirles mis experiencias personales.

Al término de la conferencia, apenas tuvimos tiempo de ir a comer.

Yo tenía que emprender el viaje de regreso a la ciudad de México, con el fin de estar en el aeropuerto a las 6 y media de la tarde, y tomar el vuelo de las 19:30 horas a Torreón.

Así pues, dejamos el café y la sobremesa para otra ocasión, y me subí al carro que me llevaría de regreso. Aunque se trataba del mismo vehículo, ahora me habían asignado a otro chofer.

Recordando la experiencia de en la mañana, no tenía la esperanza de descansar durante el regreso por carretera, sino, en todo caso, esperar a subirme al avión para dormir un poco. Sin embargo, en esta ocasión las cosas fueron muy diferentes.

A los pocos minutos de salir de la ciudad, mi nuevo chofer me dijo que suponía que yo debía estar muy cansado, que por qué no me recostaba para ver si podía dormir un poco. Más por condescender con él, que por creer que de verdad me fuera a dormir, hice para atrás el asiento y cerré los ojos.

Los abrí de nuevo cuando sentí que el carro se detenía, para comprobar, con gran sorpresa de mi parte, que estábamos ya en la caseta de cobro a la entrada de la ciudad de México.

Ciertamente, en la tarde yo estaba más cansado que en la mañana; pero si me hubiera tocado el mismo chofer, estoy seguro de que no hubiera podido cerrar los ojos durante más de cinco minutos seguidos. Con este otro chofer, en cambio, había dormido cerca de dos horas, sin sentirlo.

Ya en el avión que me llevaba de regreso a Torreón, me puse a pensar en lo diferente que habían sido los dos viajes por carretera, a pesar de que en las dos ocasiones habíamos recorrido la misma distancia, por el mismo camino y en el mismo vehículo.

Sin pensarlo mucho, me vino a la mente la experiencia de unos días antes, cuando había coordinado un Laboratorio de Docencia en el que los participantes se iban turnando para coordinar cada uno una sesión de trabajo grupal.

Coordinar un grupo, me dije a mí mismo, es como hacer un viaje por carretera. El chofer representa al coordinador del grupo, mientras que los pasajeros representan a los integrantes del grupo.

Hay coordinadores que son muy "ruidosos" al conducir al grupo. La mayoría de sus intervenciones producen movimientos bruscos en la dinámica del grupo. A veces hacen indicaciones intempestivas, sobre la marcha, como para resolver situaciones que no habían previsto. Se irritan fácilmente cuando algo no sucede como lo habían planeado, o cuando alguien interviene para cuestionar el proceso. Les gusta hacerse notar, como para demostrar quién está al mando del grupo.

Estas actitudes y acciones del coordinador provocan inquietud, desasosiego e intranquilidad en los participantes, quienes, en consecuencia, terminan las sesiones muy cansados y nerviosos, felices porque ya terminó "el viaje" de ese día.

En cambio, existen otros coordinadores que "conducen" a sus grupos de una manera ágil, dinámica, casi sin sentirlo. Cada nueva actividad se va dando como resultado de

las anteriores, en una secuencia lógica y significativa, de tal manera que los participantes se involucran en el trabajo, conscientes de su importancia y con un gran compromiso con la tarea. El coordinador no interviene más que para orientar el trabajo grupal, centrando siempre al grupo en la tarea, sin deseo de lucirse ni de hacerse notar.

Como resultado de estas actitudes y acciones del coordinador, las sesiones resultan muy atractivas, el tiempo se pasa volando, casi sin sentirlo, y los participantes terminan la sesión contentos y satisfechos del trabajo realizado.

El involucramiento y la motivación de los participantes en el trabajo grupal es un indicador muy importante de la efectividad del trabajo que realiza el coordinador de grupos.

No cabe duda. Coordinar un grupo es como hacer un viaje por carretera.